

requal requal

requalification
of (recently)
immigrated
and refugee
teachers in
Europe

IO2 - Teaching and Learning in Multilingual Contexts in Programmes for Internationally Trained Teachers in Europe

Helen Bodström, Annika Käck, Tove Linné, Susanna Malm, Khadije Obeid,
Maher Arshinak, Henrike Terhart, Petr Frantik, Semra Krieg, Abdullah Bakkar,
Michelle Proyer, Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Tina Obermayr, Jelena
Stanišić, Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Youssef Dershewi, Amr Atay,
Lobsang Buchung, Ziad Alloush, Sirmola Touro, Katja Kansteiner, Esther Dam,
Roswitha Klepser

January 2020



IMPRINT

Editor

Consortium of R/EQUAL

University of Cologne (coordinator)

Dr. Henrike Terhart

henrike.terhart@uni-koeln.de



University of Vienna

Contact: Dr. Michelle Proyer

michelle.proyer@univie.ac.at



Stockholm University

Contact: Susanna Malm

susanna.malm@su.se



University of Education Weingarten

Contact: Prof. Dr. Katja Kansteiner

kks@ph-weingarten.de



Authors

- Helen Bodström, Annika Käck, Tove Linné, Susanna Malm, Khadije Obeid (Stockholm university)
- Abdullah Bakkar, Petr Frantik, Semra Krieg, Henrike Terhart (University of Cologne)
- Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Michelle Proyer, Tina Obermayr, Jelena Stanišić (University of Vienna)
- Esther Dam, Katja Kansteiner, Roswitha Klepser (University of Education Weingarten)

Participants taking part as Co-researchers

Maher Arshinak (Stockholm university), Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Youssef Dershewi, Amr Atay, Lobsang Buchung, Ziad Alloush, Sirmola Touro (University of Vienna)

Citation: Bodström et al. (2020) IO2 - Teaching and Learning in Multilingual Contexts in Programmes for Internationally Trained Teachers in Europe

<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/manual/>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ERASMUS+-project number: 2018-1-DE-01-KA203-004241



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

This project has been funded with the support of the European Commission. The draftspersons are solely responsible for the content of this publication; the Commission is not responsible for the continued use of the information it contains.

Table of Contents

1. Introduction	1
2. The Participatory Approach in R/EQUAL	3
3. Language policy in Higher Education	6
3.1 Language policy on the European level	6
3.2 Language policy at the four R/EQUAL partner universities	8
3.2.1 University of Cologne	8
3.2.2 University of Vienna	9
3.2.3 University of Stockholm	10
3.2.4 University of Education Weingarten	11
3.3 Multilingual contexts in Higher Education	13
4. Glossary of basic theoretical concepts for teaching and learning in multilingual contexts	14
5. Language concepts of the R/EQUAL programmes	20
5.1 Language concept of the programme at the University of Cologne	20
5.2 Language concept of the programme at the University of Vienna	22
5.3 Language concept of the programme at Stockholm University	23
5.4 Language concept of the programme at the University of Education Weingarten	25
6. Voices of lecturers and participants/alumni on teaching and learning in multilingual contexts	26
6.1 Methodology	26
6.2 Analysis results	28
6.2.1 Results from the analysis of the interviews with the lecturers	28
6.2.2 Results from the analysis of the interviews with the participants/alumni	36
7. Summary	40
8. List of References	42
9. List of Figures	45
10. List of Tables	45
11. Appendix: Interview guideline	45

1. Introduction

Migration has long shaped the characteristic of most European (even more so global) communities. This tendency will not be over sometime soon, but represents a permanent phenomenon, that further shapes societies. Higher Education Institutions in Europe are becoming increasingly globalised. In the case of internationally trained teachers, HEIs need to widen their participation and engagement in order to better utilise their experiences and skills. Internationally trained academics, in this case teachers from other countries, need faster access to the academic environment in order to supplement their previous education along with the development of the second language. Even if they do not have full academic command of the language of the country of residence yet, internationally trained teachers should not be hindered in their supplementary education. When dealing with this group, HEIs need to improve both linguistically and culturally. In part, this can be achieved through adopting a pedagogical approach of multilingualism.

The partnership project of the universities in Cologne, Stockholm, Vienna and Weingarten “R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe” aims to exchange experiences and networks in the area of higher education concerning internationally trained teachers in Europe. This second intellectual output of the R/Equal partnership is based on an appreciation of the participants' languages. All R/EQUAL partners agree that the spoken languages of the participants are a great resource for working in schools, especially as the numbers of multilingual children in schools and their families increase. Based on this shared opinion, the partners implement their approach to the multilingualism of the participants in different ways. **IO2 gives an overview of concepts how to structure the teaching and learning in multilingual contexts. Universities planning to implement such a programme can be inspired to choose which concepts and teaching methods are appropriate for them according to the conditions of their situation.** Practical knowledge and suggestions from the perspective of lecturers and participants/alumni is provided in the [digital manual](#) on teaching and learning in multilingual contexts in Higher Education.

As a means to inspire and guide academic activities for programmes for internationally trained teachers, this Intellectual Output 2 is based on the contribution of all R/EQUAL partner programmes regarding their experiences and expertise and is divided in two parts:

Part A is based on desk research to give an overview:

- General Language policies of the R/EQUAL partner universities,
- Language concepts within the R/EQUAL partner programmes,
- Methods and course concepts focusing on language within the R/EQUAL partner programmes.

Part B is based on data collection and analysis concerning the experiences and beliefs of lecturers as well as participants/Alumni of the programmes on the topic of teaching and learning in multilingual contexts. Based on interviews with 22 lecturers and 44 participants/alumni of the four R/EQUAL partner programmes in Austria, Germany and Sweden, a qualitative content analysis (Schreier 2012) was carried out on:

- Teaching and learning in multilingual contexts from the perspective of the lecturers,
- Teaching and learning in multilingual contexts from the perspective of the participants/alumni.

As the centrepiece of IO2 the results are provided as a digital manual on teaching and learning in multilingual contexts. The manual for teaching and learning in multilingual contexts in Higher Education gives information on teaching and learning and experiences. The aim of the digital manual is to inspire lecturers in Higher Education, to use all existing language competences in the group in their teaching in multilingual settings. As R/Equal is based on a participatory approach, the work on teaching and learning in multilingual contexts in Higher Education also refers to this perspective, which is carried out in the following chapter 2.

2. The Participatory Approach in R/EQUAL

As already extensively shown in the R/EQUAL Transnational Framework (Proyer et al. 2019) – used as main reference for the following section –, R/EQUAL opted for a participatory approach (von Unger 2014) for the whole project duration in order to give internationally trained teachers a voice. In choosing a participatory approach for the project, internationally trained teachers and in particular current participants or/and alumni of the four teacher training programmes get the opportunity to have a say in the project activities, participate in decision-making and state their individuality within the process. The aim is to guarantee user-friendly outcomes and designs of all outputs.

Participatory research has lately also been used in research with refugees (Ellis et al. 2007). According to Brydon-Miller (1997, 657), the participatory approach "refers both to research practices that create social change and, in the process, transform those participating in the research as well as to a fundamental transformation of the field". Key for participatory research is to explore and further study the topic with experts in the field, (e.g. refugee teachers) as opposite to doing research without involving them and consequently pro-moting empowerment by co-creating the (research) environment. Adopting a participatory research process, we want to make sure that instead of reproducing colonial, hegemonic power structures by implementing research *about* subjects, we do research *with* participants as experts on themselves - which in the same way needs to be critically reflected according to a postcolonial perspective (Castro Varela 2015; Mecheril & Rose 2012).

Taking all characteristics of participatory research into account, the project team found it a suitable approach for the questions of R/EQUAL. As a tool to measure the level of participation in a process, Wright, von Unger and Block (2010) propose the following stage model of participation:

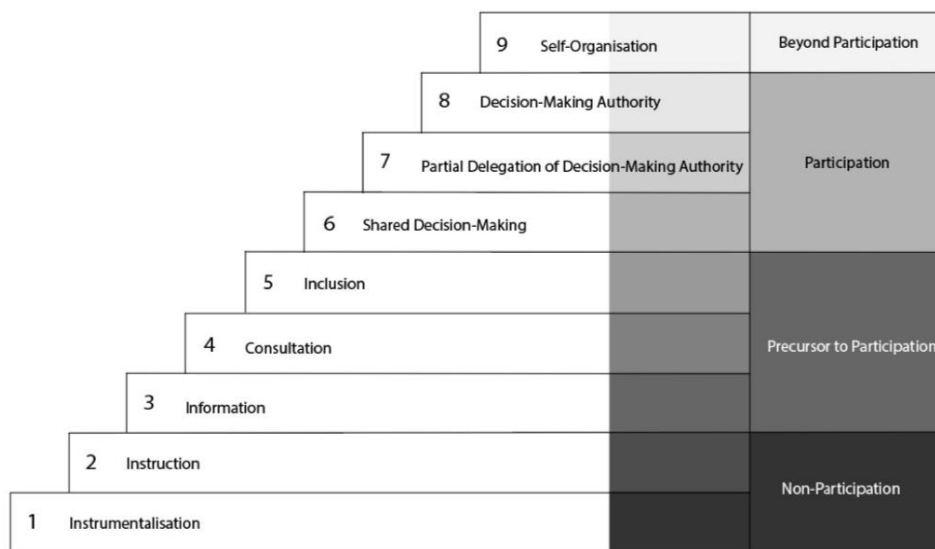


Illustration 1: Stage Model of Participation (Wright, von Unger, Block, 2010)

In the following, the 9 steps of the stage model of participation are briefly described:

- Stage 1 "Instrumentalisation" and stage 2 "Instruction" are not considered to be participative at all, and therefore, labelled as "Non-Participation";
- Stage 3 to 5 (3 "Information", 4 "Consultation" and 5 "Inclusion") are counted as pre-stages to participation;
- Stage 6 "Shared Decision-Making", 7 "Partial Delegation of Decision-Making Authority" and 8 "Decision-Making Authority" qualifies as participation;
- The last stage, 9 "Self-Organisation" can be a stage "Beyond Participation".

According to von Unger et al. participation starts from stage 6 upwards – considered that there are 9 stages in total, this is rather high. This stage level was built as a (self-)reflective tool for participatory research and not as a way to either boast with a high stage of participation or apologise for a low one. While one part in the research process can be highly participatory, another one could be not at all as such. As the level of participation tends to be fluid and modifiable, it has to be considered in several phases throughout the whole research process.

In IO2 the participatory approach has been used in as follows:

- The project management meeting was connected to an event where not only the partner programmes but also partners from other Swedish universities presented their work and research results concerning internationally trained teachers.
- Findings of R/EQUAL's research activities were partly presented by participants and Alumni who had been involved in data collection. In Vienna regular meetings took place to involve participants and Alumni in the research process.

- As part of the big amount of material that has been collected from each partner programme on the topic of learning and teaching in multilingual contexts in Higher Education, questions related to structural and institutional prerequisites were raised:
 - Is there a specific language policy at the university you work at?
 - How does your university tackle the issue of having multilingual students?
- Secondly group discussions (in different languages) with participants/alumni were carried out at the four partner universities including the following questions:
 - How do you use your languages that you can speak, to understand the content in your studies? When? Why?
 - Have you been encouraged to use all the languages you can speak in class or not? In which situations?
 - Has the use of all the languages you can speak as a teaching method, or as your own method, helped you understand the content of the course deeper? If yes, how do you notice that?
 - Has the use of all the languages you can speak as a teaching method, or as your own method, help make your second language learning go faster? If yes, how do you notice that? For Vienna: Do you think it would have helped you?
 - Has the use of all the languages you can speak as a teaching method, or as your own method, help strengthen your identity as a teacher in the new country of residence? If yes, in what way? What do you consider your identity as a teacher? Is it different than before, now that you teach in a different language/context?
 - What do you think are the advantages of using all the languages you can speak in your studies? Give example(s).
 - What do you think are the disadvantages of using all the languages you can speak in your studies? Give example(s).
 - Has being multilingual helped you in making your second language learning go faster?
- At all four partner universities, participants interviewed lecturers about their experiences working in multilingual contexts in the programmes for internationally trained teachers addressing the following questions:
 - How does the fact that participants are multilingual affect your teaching?
 - Are you using a multilinguistic/translanguaging method in your teaching?
 - If yes, which language strategy do you use to solve challenges in the classroom? In what ways do you do so? When and why?
 - If no, why? Would you like to use it? Why? What would you need to be able to use it?
 - What multilingual strategies are successful from your perspective? Give concrete examples. Which ones are not? Why?
 - What do you think are the advantages and disadvantages with multilinguistic/translanguaging method? Which strategies are not effective and why?

3. Language policy in Higher Education

3.1 Language policy on the European level

On the European level, language policy and languages are connected to the idea of cultural diversity on the one side and communication on the European level on the other. Language policy is one of the key topics concerning international communication and understanding to be “built around the equal interchange of ideas and traditions and founded upon the mutual acceptance of peoples with different histories but a common future” (Commission of the European Communities 2003, 3).

Therefore there is a variety of European Union papers and recommendations referring to the topic of languages and language learning: “As part of its efforts to promote mobility and intercultural understanding, the European Union (EU) has designated language learning as an important priority, and funds numerous programmes and projects in this area. Multilingualism, in the EU’s view, is an important element in Europe’s competitiveness.” (Hériard 2019). Multilingualism and language skills are thus linked to a variety of goals: international communication and understanding, acceptance as well as Europe’s competitiveness. Multilingualism is therefore a basic skill of every European citizen. Concerning the respective language skills in 2003, the EU point out: “The range of foreign languages spoken by Europeans is narrow, being limited mainly to English, French, German, and Spanish. Learning one lingua franca alone is not enough. Every European citizen should have meaningful communicative competence in at least two other languages in addition to his or her mother tongue.” (Commission of the European Communities 2003, 24).

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)

At European level an agreement was reached on the systematisation of language proficiency. The concept categorises linguistic skills in a system from A1 to C2. The current extension of the framework, as an aim of the Council of Europe, should “ensure quality inclusive education as a right of all citizens” (Council of Europe 2018, 23). In the common Reference levels, it is defined what aspects of proficiency should be reached. The language skills that have to be achieved at each level are generally described in positively set of ‘can-do’ descriptors (cf. Council of Europe, The CEFR descriptors) and can be applied to different languages. The system forms the basis for officially recognised language tests. There are official translations of the CEFR Global Scale in 22 spoken languages in the EU¹.

¹ The different translations can viewed here: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>.

PROFICIENT USER	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
INDEPENDENT USER	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
BASIC USER	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Illustration 2: Council of Europe: Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels

The levels range from “basic user” to “independent user” and “proficient user”. Participants of the programmes for internationally trained teachers have to have at least a language proficiency of an independent user in the official language of the country of residence to participate in the programmes. The language learner can thus “understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions, can use the language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes, can produce clear, well-structured, detailed texts on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.” (Council of Europe, Global Scale).

Higher Education and Language Policy

Because of mobility and migration within Europe on the one hand and the globalisation and internationalisation of higher education and research on the other hand, the “European universities are confronted with a variety of new linguistic challenges” (European Language Council 2013, 3). Additionally, the Bologna Process has brought more comparability and coherence of Higher Education systems across Europe. This also facilitated international student and staff mobility. Not only because of these developments, the European Language Council (CEL/ELC) recommends each university to have an own specific language policy, through which the institution's mission and context

can be reflected. According to the CEL/ELC a language policy “establishes the languages of instruction and of administration and communication as well as the aims and objectives of language programmes, language support measures and the way in which these are put into practice within a particular HEI” (European language Council 2013, 3).

Based on the EU policy that is open to multilingualism as a source for the European idea of understanding and sharing ideas within Europe (and beyond), the R/EQUAL partner refer to this openness towards languages and expand the idea towards further languages that are spoken in non-EU countries. With this, it is stressed that the idea of international communication and transnational collaboration does not only refer to languages officially spoken in the European countries on the one side and refers to global migration towards Austria, Germany and Sweden. Looking at the four programmes in R/EQUAL, it becomes clear that there are many activities for language learning in a multilingual context. However, none of the universities has a specific language concept concerning their multilingual reality. Nevertheless the partner universities offer language courses for a variety of languages for all of their students and provide German courses for international students (to be). In the following, the language policies of the four institutions are presented.

3.2 Language policy at the four R/EQUAL partner universities

Based on the European language policy which clearly points out towards multilingualism and the agreement of the R/EQUAL partner programmes for (recently) immigrated and refugee teachers, the four partner universities present their general language policy.

3.2.1 University of Cologne

At the University of Cologne (UoC), there is no overarching multilingual language concept. The language policy is based on the importance of the German language to be able to study and live in Cologne. Most study courses at UoC are offered in German, only some master programmes are offered in English. A prerequisite for the application at the UoC, when German is the language of instruction, is a language proficiency of the level C1 based on the CEFR (International Office of the University of Cologne: General Information for international applications). When English is the language of instruction, also a high level of English proficiency has to be proved, which certificate is accepted depends on the respective master programme (International Office of the University of Cologne: International Applications of Prospective Master Students).

To prepare international students with the requirement of German language skills, the UoC offers a vast range of German language courses for different levels (CEFR levels A1-C2) and for various target groups (pre-study, Bachelor, Master, doctoral candidates, exchange students etc.). These are coordinated by the department „German as a foreign language“. Around 750 people participate in the various language courses each semester. The German courses for all international students are divided into study preparatory courses and study-accompanying German courses.

Preparatory Study Courses that start with level B2 prepare prospective students for the C1-language test (mostly DSH; “Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang”). Since 2016 study preparatory courses especially for prospective students with a refugee background have been implemented at UoC. To apply for these courses, refugees need to prove that they are eligible for study, that they have a refugee background and must have a language proficiency of the level B1 according to CEFR (International Office of the University of Cologne: Academic Refugee Support. Preparatory German Courses for Refugees).

Additional courses are offered for international students who have just started their studies. If tests at the beginning of their studies show, that they are still lacking specific German language skills in some areas (e.g. listening comprehension), they are advised to participate in the respective courses. They have the opportunity to catch up on these skills during an introductory phase at the beginning of undergraduate studies (International Office of the University of Cologne: Studienstart International). Supplementary study-accompanying German language courses are offered in order to give international students the opportunity to improve their language skills in a targeted manner. Language courses are also offered at various levels (A1-C2) for exchange students, who study at UoC within the framework of Erasmus, or students from partner universities who are staying at the University of Cologne for one semester or one year.

Since 2018, as part of the programme for refugee teachers, special German courses for the participants have been implemented. These consist of a two-month intensive summer language course as well as a German course and a German course for occupational language accompanying the one-year programme. To be eligible to apply for the programme for refugee teachers, candidates must have at least a language proficiency of the level B1 according to CEFR (International Office of the University of Cologne: Academic Refugee Support. Preparatory German Courses for Refugees).

Apart from that, the University of Cologne has a vast offer of other language courses (e.g. Spanish, Arabic, Kiswahili). Depending on the study courses, some courses might also be taught in other languages (e.g. French, Spanish, etc.). A holistic concept to support the integration of various languages in the teaching didactics and counselling, that points out the richness of the use of different languages, is a future goal.

3.2.2 University of Vienna

At the University of Vienna there is a specific language policy. On the one hand, there is a policy of presumed language skills and the necessary proofs. Thus, knowledge of German is a prerequisite for admission to a regular course of study at the University of Vienna. A few Master & PhD studies do not require proof of German language proficiency, but English language proficiency (cf. univie Blog 2018). In addition, proof of language skills is required for admission to a regular course of study at the University of Vienna with German as the language of instruction. The proofs differ according to the requirements of the course of study. As of the summer semester 2019, applicants for German-language studies must submit a German certificate at level A2 when applying for German-language studies, even if they wish to attend the pre-study course (a course that can be booked to prepare oneself for the studies/ German: Vorstudienlehrgang) afterwards (cf. Studienservice und

Lehrwesen n.d.). This proof of German language proficiency at least at level A2 can be provided, for example, with an ÖSD certificate A2 or with a Goethe certificate A2. However, this certificate must not be older than two years at the time of application (cf. univie Blog 2018).

In order to be admitted to a regular course of study, the students need a German certificate at level C1. If a student submits proof of knowledge of German at a level lower than C1 (at least A2) when applying for admission, he or she has the opportunity to attend a German course in the pre-study course of the Viennese universities or their cooperation partners (cf. Studienservice und Lehrwesen n.d.).

On the other hand, there are guidelines for teaching courses in foreign languages. The curriculum can stipulate that all or individual modules, courses and examinations are to be held in a foreign language and that scientific papers are to be written in a foreign language. As a lecturer of a course, one is entitled to hold and test the course in a foreign language if the subject of the study, module or extension curriculum is this foreign language. The curriculum determines which level of language competence is required for the study, extension curriculum or module in question (cf. Universität Wien 2019, p.20). Accordingly, the Certificate Course “Basics of Educational Studies for Displaced Teachers” all applicants have to show a German Certificate at the Level B2.2.

3.2.3 University of Stockholm

The language policy of Stockholm University aims to “increase our staff and students’ awareness of the importance of language and language use” (Language Policy of Stockholm University 2011). Seeing as the international language in research contexts is usually English, the policy mainly addresses the use of English, specifically, in the academic context as a tool to reach a more prominent international position, increase the quality of education and research through e.g. attracting foreign researchers and students, and to increase its participation in international study- and labour markets. In order to achieve these goals, Stockholm University has adopted a system of parallel academic language use, again pertaining specifically to English, where “the use and development of one language should not take place at the expense of proficiency in the other language” (ibid.).

Swedish is, however, the predominant language of the university, in particular in regard to administrative matters. When it comes to education, like the case of German at the University of Vienna, proof of language skills is also required for admission to a regular course of study at Stockholm University. Except in regard to programs specifically tailored to foreign students, first-cycle programs are given primarily in Swedish. Nevertheless, the university finds it desirable that certain elements of the programme are in English or, where appropriate, “in the language that is the object of study” (ibid.). For these reasons, the prerequisite proof of language skills pertains to both languages (Swedish and English), even when the programme has Swedish as the main language of tuition.

In order to be eligible for a course or programme where Swedish is the language of tuition, the students need a Swedish certificate at level C1. For courses and study programs at the bachelor level, the English language general entry requirement is, like the case of Swedish, the equivalent of the C1 level, which is also true for most master level courses and programs (University Admissions

information, Swedish Council for Higher Education). Chapter 7, Section 6 of the Higher Education Ordinance states that knowledge of Swedish is a requirement for admission to first-cycle programs (2006:1053). Second- and third-cycle programs do not have any corresponding prerequisites when it comes to Swedish language skills, although the Swedish National Agency for Higher Education argues that it may be taken for granted that a person applying for a course or programme where the language of tuition is Swedish also has knowledge of Swedish to a relevant degree (The Swedish National Agency for Higher Education, Report 2008, 36 R).

The option for a lecturer to use a language other than Swedish and English varies between disciplines, mainly when the subject of study is the foreign language itself, though “in some subjects, languages such as French, Spanish and German are the dominant languages” (Language Policy of Stockholm University 2011). Publishing and disseminating research results in other languages than Swedish and English is also strongly encouraged when immediately relevant to the research content.

Permeating the language policy of the university, and guiding the choice in language of tuition, is the central aim towards a conscious language use (ibid.), particularly pertaining to multilingual staff and students. When it comes to the quality of education, the use of a comprehensive language will benefit efficiency and learning ability, creativity and the understanding of concepts. By contrast, it is important to consider the effect on the aforementioned areas when the language used in education is different from one’s native language. Two effects of decreased use of one’s native language are highlighted in the policy, the first of which is so-called “domain loss”, where one language replaces another in a particular domain of society, deteriorating conditions for communication. The other effect discussed in the policy is “capacity loss”, where the use of a language other than the native one can lead to “an inability to express oneself with nuance and precision” (ibid.).

Therefore, the University provides support for students with another native language than Swedish (or English for programs and courses where English is the language of tuition) in the form of language tuition, academic language modules within different programs, and proofreading based on student needs. For example, The Language Learning Resource Centre at Stockholm University includes special support in Swedish as a Second Language (Language Learning Resource Centre, Stockholm University), and The Centre for Academic English (CAE) at Stockholm University offers guidance and specially designed courses for using English in various academic and professional contexts (Centre for Academic English, Stockholm University).

3.2.4 University of Education Weingarten

At the University of Education Weingarten there is no specific language policy. The international students are addressed in the German and English language, no other language is being used except if a member of the University is capable of speaking another by chance. At the University of Education Weingarten having multilingual students is mainly seen as support for international stu-

dents. This support focusses on detailed preliminary preparation before their stay, intensive accompanying when they start their studies at the University of Education and finally an individual support during their studies. International students come for example from China or Korea, India or south America. Steps of supports are:

- Intensive support in preparing their international exchange is given with preparation of their class schedule, travel information, Visa-required paperwork, accommodation, registration at university, health insurance, etc. Digital possibilities are being used if available.
- During their stay at the University of Education Weingarten, the students from the partner universities participate in a support programme including German language courses, a Welcome Day, various events during the so called Orientation Week, schedule consultation to find the right courses for their studies as well as other social and cultural events to help integrate the international students with the regular students.
- German Language Courses (beginners and advanced classes) are being offered:
 - Intensive courses before the start of the semester (2 SWS)
 - Regular German Language Course carried out during the semester with exam and certificate upon successful completion
- Tutor and Buddy programme as a network between the Incomings and students at the University of Education Weingarten (participants of IGEL can participate).
- Professors/lecturers at the University of Education Weingarten support International students to find individual solutions, for example assignments in English.

There is also a programme that supports German students who go abroad in European countries or countries the University has partnership with like India, Japan, Brazil. The support for Outgoing students wanting to go abroad includes the following: preparatory English language course, granting of an English language certificate through an online test platform, preparatory language courses in Spanish and Portuguese (in cooperation with the HS Ravensburg-Weingarten).

An effort that the University of Education Weingarten takes is to bring out classes in English language, even if no international student attends that class. The numbers of classes taught in English language grow every semester. This policy gives the international students the opportunity to take up to 30 ECTS credit points in English speaking courses.

3.3 Multilingual contexts in Higher Education

Universities are traditionally international spaces and science is not limited to national contexts. Science mostly takes place at universities as national educational institutions that have a strong international orientation and at the same time can be described as transnational in scientific discourse. The mobility of researchers and international publication activities are regarded as markers of quality. The internationalisation of Higher Education is one of the central topics in universities organisational development. International Offices have become the standard at universities and act as an interface to science.

Language skills are an important focus of international work at universities. With a strong focus on English, courses and advanced training are often offered for students and scientists. Studying abroad, being part of an international research group, offering international summer schools etc., all these activities are seen as not only crucial for scientific progress but also prestigious for the organisation. English has a high status, is of global significance and is in some sciences the standard language. Thus, it becomes clear that the international orientation in the field of languages shows clear hierarchies in more or less useful languages. The generally high “language prestige” (Fishmann 1975) of English is also evident in Higher Education Institutions.

Recently, the notion that internationalisation has only something to do with contacts abroad has been increasingly questioned. The concept of *internationalisation* at home refers to the fact that universities themselves are not homogeneous and monolingual, but are multilingual in the sense of national languages or “named languages” (Otheguy/García & Reid 2015) due to the diversification of society and diverse past or current migration movements. Internationalisation at home “advocates a strong focus on all students, not only in those that are mobile, and also in the internationalisation of the curriculum and the learning process” (DeWitt 2011, 13). The concept internationalisation at home is based on the work of Bengt Nilsson, who implemented the new perspective at Malmö University: “an understanding of internationalisation that went beyond mobility and a strong emphasis on the teaching and learning in a culturally diverse setting (Wächter 2003, 6). The concept of internationalisation at home includes different elements. Concerning the programmes in R/EQUAL the two pillars, the international one and the intercultural/diversity one come together. Teaching and learning in multilingual contexts are therefore seen as a topic of internationalisation at home.

4. Glossary of basic theoretical concepts for teaching and learning in multilingual contexts

Internationally trained and recently arrived academics, in this case teachers from other countries, need fast access to the academic environment in order to supplement their previous education along with the development of the (often) new language. Even if the language of this participants is not yet at a fully academic level (when it comes to their skills in the language of the country of residence), recently migrated teachers should not be hindered in their supplementary education. HEIs need to improve when meeting the participants of such programmes. In part, this can be achieved through adopting a pedagogical approach of multilingualism. A Multilingual approach means that second/third etc. language learners use all their linguistic resources to think, understand and jointly create meaning. It is defined as "the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximise communicative potential" (García 2009, 140).

The following glossary gives information on central topics as well as recommendations for further literature on learning and teaching in multilingual contexts in Higher Education. Since not all partners use the same language concept, the theoretical principles are presented in the form of a glossary. In this form of presentation, it becomes clear that there is not a shared concept, but a collection of theoretical principles and approaches that can be helpful in developing a concept at a university that aims to implement a programme for internationally trained teachers.

Bilingualism and Multilingualism

The term "multilingualism" does not only represent a superordinate term for very different phenomena of linguistic diversity, but leads - used as a collective term - to uncertainty, what exactly is meant by it. According to Skutnabb-Kangas (1981), all definitions of bilingualism can in principle be applied to the determination of multilingualism. However, no generally accepted definition can be found for bilingualism either.

In extreme cases, definitions of bilingualism and multilingualism are either formulated so narrowly that they hardly apply to anyone, since very good linguistic abilities are required in both or several languages (cf. the problematic concept of balanced bilingualism Bloomfield 1935). If the definition of bilingualism and multilingualism is too broad, persons who may only have a few words in another language are also included (cf. Skutnabb-Kangas 1981, 81).

An orientation towards monolingualism as a benchmark for the evaluation of bilingualism and multilingualism has often been criticised, as this cannot provide any information about the linguistic competences of bilingual and multilingual people (cf. Beatens Beardsmore 1982; on criticism e.g. Dirim 2005; Fürstenau & Niedrig 2010). The central finding is that bilingual or multilingual adolescents use their languages in a context-dependent manner and gain different experiences with and in their languages during the acquisition process.

In this context, Gogolin (1988) introduced the term "bilingualism in everyday life", which makes it clear that the linguistic abilities of bilingual and multilingual people do not have to be balanced. Languages have different functions due to different employment circumstances, usage situations and related intentions: A person is bilingual or multilingual if he or she can use these languages in everyday life.

- Beatens Beardsmore, H. (1982): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Tieto.
- Dirim, İ. (2005): *Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit*. In Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 81-86.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010): *Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit*. In Krüger-Potratz, M., Neumann, U. & Reich, H. H. (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, 269-288.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Second language and foreign language acquisition

In addition to multilingualism caused by migration (within the family), a person can also be multilingual by learning foreign languages (e.g. at school, in the language course at the adult education centre) or by growing up in a multilingual area (e.g. Belgium, Switzerland). Depending on the context of language acquisition, a distinction can be made between second language and foreign language acquisition: "One speaks of second language and second language acquisition if the acquisition takes place within the target culture, of foreign language and foreign language acquisition if the acquisition takes place in the context of the source culture" (Henrici & Vollmer 2001, 8 cited after Kniffka & Siebert-Ott 2012, 15).

- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 3. aktual. Aufl. Paderborn: Schöningh Verlag.

Plurilingualism

The capacity and competence to learn more than one language, as well as the value of linguistic tolerance within individuals and countries. It is associated with intercultural competence and democratic citizenship. This term is often used to talk about language education and policy. „Education for plurilingualism will refer to plurilingual education (for example, teaching national, foreign, regional languages), in which the purpose is to develop plurilingualism as a competence“ (Council of Europe 2007, 18).

- Council of Europe (2007): From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16802fc1c4>

Translanguaging

Translanguaging takes a new perspective on bilingualism and multilingualism. It is based on the assumption that there are no clear boundaries between the individual languages at the mental level of individual speakers and that these are therefore not separate language systems. Rather, bilingualism or multilingualism presents itself as a linguistic continuum. Translanguaging is embedded in the concept of the heteroglossia according to the Russian philosopher Michail Bakhtin (1979). Following Bakhtin's concept, the linguistic reality of all speakers is complex and dynamic. Speaking always takes place in "a dialogue of languages" [as a] "bundle of varieties, registers or jargons" (Busch 2015, 51) within the respective language.

From this perspective, in communication situations, bilingual and multilingual persons select certain characteristics from a common linguistic repertoire in the sense of an overall linguistic quality in order to negotiate and establish meaning and communicative contexts (cf. García 2009). The flexible use of several languages is a communicative competence to which "to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact" (Council of Europe 2001, 4).

The term 'Translanguaging' is believed to be coined by the Welsh linguist Cen Williams who published comprehensive studies on bilingual teaching in schools in Wales. Accordingly, Otheguy, García & Reid (2015) define translanguaging as „the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages“ (ibid. 283). Concerning Translanguaging in Higher Education Mazak (2017, 1) point out: "It has become a rather trendy and at times controversial term as it has gained traction in academia over the last several years. However, the way in which it has been taken up by researchers, particularly in education, is evidence that it is filling a gap in our descriptions of language practices in educational settings."

- Bakhtin, M. (1979): Das Wort im Roman. In: Ders.: Ästhetik des Wortes. Hrsg. v. Rainer Grüber. Frankfurt am Main, 154-300.

- Busch, B. (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In: Schnitzer, A. & Mörgen, R. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, 49-66.
- Council of Europe (2001): Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- Mazak, M. C. (2017): Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In: Mazak, M. C. & Carroll, C. S. (Eds.): Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Channel View Publications.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.

Dynamic bilingualism

In her descriptions, García (2009) emphasises that translanguaging can be seen from several angles where one is about teaching and the other about dynamic bilingualism in the individual. The dynamic bilingualism of Individuals and dynamic language practices in bilingual communities are seen as opportunities for flexible learning processes. Contrary to the view that languages must be learned separately to avoid language confusion, dynamic language mixing and coexistence are seen as important for the development of metalinguistic awareness. From an educational perspective, teachers have the task of appreciating these language practices and connecting them with the language practices desired in formal school environments (Flores, Schissel 2014).

- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- Flores, N., & Schissel, J.L. (2014). Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-Based Reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454-479.

Translanguaging in Education

In the field of education, translanguaging represents an approach to language pedagogy/didactics that systematically takes up and supports the diverse and dynamic language practices of students in teaching and learning (cf. Otheguy, García & Reid 2015). García defines translanguaging in education as 'a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality' (cf. Otheguy, García & Reid 2015).

Therefore, the use of languages with multilingual transitions in a translanguaging educational setting can be understood as a contribution to social justice (cf. Otheguy, García & Reid 2015). For the practical work in the school all languages are used systematically and not just when it happens to fit or when a single teacher feels like it to include one other language. The inclusion of the languages in class is based on the interest and the acquisition of the linguistic competence of the students by the teacher(s) and goes beyond the translation of different languages.

So far, the theoretical and methodical work on translanguaging in Education focuses mainly on children. For further information see:

- The website of the CUNY-NYSIEB Initiative in emerging bilinguals: <https://www.cuny-nysieb.org/>
- The Translanguaging CUNY-NYSIEB Guideline for educators: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013): Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators. Retrieved from: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.

Language sensitive teaching

Language sensitive teaching is a teaching that is characterised by linguistic responsiveness and openness to the various linguistic resources in a group. An important methodological-didactic element of language-sensitive teaching is the perception of the individual language level of the students, their abilities and potentials as well as the language competences still to be learned. The subject-specific language requirements to be fulfilled by the students are also to be identified. The teacher selects learning materials and support techniques that are adapted to the students' language level and help them to acquire further necessary language skills. In addition, it is important to provide continuous and systematic training in the technical language skills necessary to understand the topics taught in a subject.

In the German context, Leisen is a very important author talking about Language sensitive teaching. According to Leisen (2019) Language sensitive teaching is working with three main principles in various lessons:

1. Tasks can be presented in different layers and forms of visualisation. They differ in their degree of abstraction of language. From representational depiction to mathematical representation Leisen tries to include all these forms in lesson planning to support linguistic understanding and learning.
 2. Language requirements of tasks have to be just above each individual language ability. Aim is to produce language that is not error-free but successful. Successful in this case means that the specific language product meets the demands of the task.
 3. The learner obtains language support to handle language situations successfully that are just above the individual language ability. Language support can be in form of a tool box.
- Leisen, J. (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. Retrieved from: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>

5. Language concepts of the R/EQUAL programmes

Short presentation of the language concept of the R/EQUAL programmes at the partner universities.

5.1 Language concept of the programme at the University of Cologne

Regarding the language concept of the programme for refugee teachers at the University of Cologne there are various possibilities for the participants to improve and practice the German language but also to benefit from their multilingualism.

The German language course

The German language course contains of two parts: the general German Course for the participants of the programme, according to the German Courses for all international students and those interested in studying at the UoC (International Office of the University of Cologne: German Language Courses) and the occupational German Course focusing on language that is needed in the school context. Within the framework of the programme for refugee teachers at the University of Cologne, the teaching of German up to level C1 (GER-C1) as well as the associated school subject-specific language teaching is one of the central programme modules. In order to support successful professional inclusion in the German school system, both general and specialist language skills in German are essential. For this reason, the concept of the German course is to impart not only grammatical skills, but also a broad vocabulary with a special focus on the area of education and the school system.

▪ The general German course for the participants of the programme

The textbooks "Sicher! B1+" (Hueber Verlag), "Erkundungen Deutsch als Fremdsprache B2" and "Erkundungen Deutsch als Fremdsprache C1" (Schubert Verlag) are the basis for the preparatory language lessons. Along the linear course of the textbooks, grammatical skills as well as skills in reading, listening, writing and speaking are taught. The aim of the language support is the successful completion of the TestDaF examination for C1 in German language. In addition to the regular German lessons, there is a weekly accompanying learning unit in which the participants can choose individual learning focuses within the framework of a station learning in order to compensate for identified deficits according to their personal preferences and to expand their language skills. The method of station learning enables all participants to prepare for individual examinations and also strengthens the ability of self-assessment.

- **The occupational German course focusing on language that is needed in the school context**
Furthermore, a subject-specific language teaching unit with a focus on education and school is offered. Participants learn the corresponding subject-specific vocabulary using practical examples of the didactical design of teaching units and the application of teaching methods. The focus is on teaching units for fictitious learning groups, which are then presented and discussed in the group. Furthermore, basic texts for use in educational science courses are prepared in advance in terms of language. The aim of the specialist language teaching is to acquire a school-relevant vocabulary that is application-oriented and based on the work with texts used in the courses. The combination of a German course, individual station learning as well as subject-specific language teaching enables both general and specialised language skills to be developed. The main focus is on the practical application of these skills in German schools of all types and subjects.

In order to organise a course, it is possible to access different pools of teaching methods. The method pool of the Mercator Institute for Literacy and Language Education at the University of Cologne offers a wide range of teaching methods with a special focus on multilingual learning groups. This pool of methods is offered in German and focuses on school teaching. Three of the methods used in the programme for refugee teachers at the University of Cologne have been translated into English and adapted to the context of Higher Education ([digital manual](#))

Translanguaging in a multilingual teaching and learning context

Translanguaging is used as a concept within the educational science courses of the Cologne Programme. The participants get a theoretical input about the multilingual situation in schools in Germany and experience methods how to work with this existing multilingualism in school, e.g. using Translanguaging methods.

- In some parts of the programme they work together with students of regular teacher training in a course on the subject of multilingualism and heterogeneity in schools. This course is conceived that on the one hand the content of the course is “multilingualism in the classroom” and on the other hand the existing multilingualism in the course is included in the teaching and learning in Higher Education. In this way the course participants not only deal theoretically but also practically with the work in multilingual groups and gain experience in the implementation of translanguaging work phases. Depending on the number of participants, the course can be supplemented by the formation of tandems, with one student and one participant each forming a tandem. Whether the formation of tandems is possible, in which each speaks two shared languages, depends on the linguistic abilities and the possibilities of 'matching' tandem partners.
- Furthermore, in some parts of the programme courses are provided by two teachers who complement each other with their languages. In the team-teaching the team of lecturers can speak English, German, Turkish and Arabic and uses all languages in the course.

For further information on the Cologne Programme see: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/programm-fuer-gefluechtete-lehrkraefte/>

5.2 Language concept of the programme at the University of Vienna

Even though the language concept of the University of Vienna applies for the Certificate Course in general, in some aspects there are differences as it is not a regular course of the University but a further requalification programme of the Postgraduate Center (academic further education) of the University of Vienna. The language approach for the University of Vienna differs slightly from the rules and preconditions of the Certificate Course itself. Therefore, this chapter will present both approaches.

To apply for the certificate course “Basics of Educational Studies for Displaced Teachers” at the University of Vienna, all applicants have to show a German Certificate at the Level B2.2. While attending the certificate course, the participants attend a German course in order to reach the language level C1 in German. The German Course is not embedded in the curriculum of the certificate course, but considered highly useful as a German Level of needs to be reached for (1) studying the second subject after the Certificate Course and (2) for applying at the school authorities for as a secondary school teacher. The German course is held by the University’s Language Centre and covers 120 teaching units. The Course could get financed for the participants. Participants, who take the offer engage in spending two afternoons a week at the German course. Moreover, participants of the further education programme “[Teaching German as a Second/Foreign Language](#)” (which is one of the many further education programmes) teach the participants of the Certificate Course for internationally trained teachers. This way a fitting and resourceful synergy could be built, were language learners and teachers benefit of language teachers in spe and the other way around.

The general principles for diversity-oriented teaching at the University of Vienna apply in particular to all seminars offered in the certificate course. At the University of Vienna, the perception and recognition of diversity are core values of the University. Diversity enriches coexistence by broadening approaches to thought and action and is therefore promoted at the University of Vienna (cf. Personalwesen und Frauenförderung n.d.).

At the University of Vienna, students with different backgrounds, imprints and abilities are equal in rights despite all differences (e.g. educational/biographical, age, gender, religion, body- and health-related or linguistic-cultural). Due to this reason, the University of Vienna has set itself the goal of encouraging all students to achieve the best possible results and increasing their chances of success in their studies. The potentials and talents of all persons should be able to develop in a common quest for knowledge (cf. Center for Teaching and Learning n.d.a).

Knowledge of suitable teaching/learning concepts (e.g. methodological diversity, cooperative forms of learning, differentiation), reflection and a sense of responsibility as well as knowledge of the legal basis (e.g. the right to deviating examination methods as compensation for disadvantages for persons with disabilities) are conducive to teaching diversity at the University of Vienna (cf. *ibid.*).

With regard to specific measures relating to language and diversity, the University of Vienna offers tailor-made teaching development. This can be used by teachers and teams of teachers and can

have different formats. This teaching development refers to teaching questions that concern entire subject areas, so that teams of teachers wish to have joint advice or to personal or subject-related concerns that are easier to address in individual advice than in a group discussion in a workshop (cf. Center for Teaching and Learning n.d.b).

- As far as multilingualism in university teaching at the University of Vienna is concerned, possible supporting opportunities for the University of Vienna in university teaching are presented below.
- The lecturers at the university should offer preparatory materials to the students so that they can prepare better for upcoming lectures and they should have an additional offer of texts in different languages, which are connected with the topic treated (cf. Infopool besser lehren n.d.).
- A further assistance with regard to multilingualism in university teaching relates to the type of lecture given by the teachers. They should speak as segmented as possible, pronounce words clearly separated from each other and reduce dialect-related speaking as much as possible so that their inputs are easily understandable for every student. In addition, the formulation of listening questions in a course is seen as helpful with regard to multilingualism, as students can better follow and listen more actively (cf. *ibid.*).
- With regard to scientific writing, the teachers should give the multilingual students clear requirements regarding text structure and linguistic design and point out reference works. They should also clarify the evaluation criteria from the outset and reflect teaching and learning objectives (cf. *ibid.*).
- A further aid for multilingual students are support systems such as student tutors who support students in writing scientific papers (cf. *ibid.*).

For further information on the Viennese programme see: <https://www.postgraduate-center.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/> (available in German only)

5.3 Language concept of the programme at Stockholm University

In April 2016, a unique initiative was proposed, aiming to allow recently migrated Arabic speaking teachers in need of supplementary studies to restart their careers in Sweden. Immediately after, an introductory course about the Swedish school and pre-school system was started at Stockholm University. The course was named "Fast-track for Recently Migrated Teachers and Preschool Teachers." A group of twenty participants were given the opportunity to attend the course under the duration of 26 weeks. Until July 2019, 368 people have been enrolled in the course at Stockholm University, 318 have completed it (statistics from all Swedish universities that provide the Fast-track for Recently Migrated Teachers and Preschool Teachers). During these 26 weeks, participants study three themes:

- the first focuses on the Swedish school's organisation and history, the school's governing documents, and the role of the teacher,
- the second is on social relations, conflict management and leadership,
- and the third is about assessment and evaluation of students' knowledge.

All three themes are permeated by a contrasting perspective on the participants' previous education and experience. Additionally, Workplace-Oriented Learning at schools and pre-schools, career counselling and studies in Swedish as a second language are provided.

The Fast-track for Recently Migrated Teachers and Preschool teachers is given in two languages simultaneously, within the same student groups; Arabic (the participants' native language) and Swedish. The participants are thus given the opportunity to take part in a relatively complex course content, which sometimes differs greatly from the participants' previous experiences, both in their native language and in Swedish. In addition, they are given the opportunity to carry advanced and cognitive challenging argumentations in the language that they are the most skilled in.

According to this bilingual approach, almost all course teachers are multilingual (where the native language is Arabic) and have teaching degrees from two different educational systems. This provides the participants with the opportunity to compare their new insights not only with their classmates, but also with the teachers who have the same native language, and who have made the journey these participants hopefully will make; becoming certified teachers and preschool teachers in Swedish schools and pre-schools. To have the opportunity to be taught by teachers who have knowledge of the academic and pedagogical environment as well as the context the participants themselves come from facilitates the integration process for the participants. The teachers of the course become important people not only as teachers and role models, but also as intermediaries of the informal norms and hidden structures in the Swedish schools and pre-schools.

The intentional use of multilingualism and of the participants' linguistic resources is supported by research. Ofelia García has studied translanguaging as a method of strengthening students both linguistically and cognitively (2011). Translanguaging means that second language learners use all their linguistic resources to think, understand and together create meaning. The teaching environment in the Fast-Track, with multilingual teachers teaching recently migrated Arabic-speaking participants, is an environment that provides exceptional opportunities for translanguaging and, consequently, deepening the knowledge participants receive.

An additional advantage of the Fast-Track is the possibility for the participants to make progress in their acquisition of Swedish as a second language in a pedagogical and meaningful context. Language teaching in the Fast-Track is based on the content of this introductory course and uses the same course material, but from a linguistic perspective. This leads to the development of language learning in an authentic context, which in turn becomes more effective and meaningful. Language and subject learning thus develop in interaction with each other, with the support of second language teachers who master both Arabic and Swedish. This is also supported by research. In her

book, Strengthen Language Strengthen Learning (2006), Professor Pauline Gibbons writes about the importance of transdisciplinary language teaching.

The opportunity to deeply understand a complex pedagogical content, to share experiences with people with both similar linguistic and cultural experiences and to develop their language in a meaningful context, makes the education within the Fast-Track both unique and successful. Teaching partly in the native language of the participants will also be a way to raise the participants' status by showing that the experience they bring with them and their linguistic resources are important in the new country of residence too.

For further information on the Stockholm programme see: <https://www.su.se/lararutbildningar/!%C3%A4rare/2.44003/snabbsp%C3%A5ret-f%C3%B6r-nyan!%C3%A4nda-l%C3%A4rare-och-f%C3%B6rskoll%C3%A4rare-1.286376>

5.4 Language concept of the programme at the University of Education Weingarten

Within the programme IGEL (especially designed to prepare internationally trained teachers to enter the University of Weingarten) the language concept has no final design yet. Deficits are seen especially in reading and understanding scientific literature in a context of educational science. Especially on a word level. To be able to meet those individual needs the buddy programme (students from the University of Weingarten that helps internationally trained teachers in every matter) also support them individually by teaching them German within several ad-hoc sessions if needed. During the preparatory course all lecturers prepare their teaching material in a language sensitive way. Additionally, one course is only designed to learn how to read scientific literature and what to do if words are not understood.

For further information on the Weingarten programme see:

IGEL program: <https://aww-phweingarten.de/de/weiterbildung/igel>

6. Voices of lecturers and participants/alumni on teaching and learning in multilingual contexts

Based on R/EQUAL partners' nationally and regionally different programmes international educated teachers in Cologne, Vienna, Stockholm and Weingarten, Intellectual Output2 (IO2) provides basics of a translingual and multilingual methodology and concrete teaching and learning methods in multilingual contexts in an accessible way. The material is presented in a digital manual focusing on:

- language learning of German or Swedish as a second language as part of all programmes
- the recognition of the multilingual teaching and learning context in such programmes in Higher Education.

The aim of this framework is to inspire lecturers in Higher Education to use all existing language competences in their teaching in multilingual settings e.g. by translingual methods and to inform others who are interested in the topics of teaching and learning in multilingual contexts. The manual is based on shared data from interviews and a jointly created questionnaire from all R/EQUAL partners using a participatory approach. The manual provides useful strategies and methods for teachers in a multilingual setting and gives insights.

6.1 Methodology

Data Collection

To give insights into the conceptual framing as well as practices of language learning and teaching in multilingual contexts, several data sets were collected. One part of the data collection for the manual was based on interviews with the lecturers on the one side and on group interviews with the participants and alumni on the other. A first set of questions concerning teaching and learning in multilingual contexts was developed in the project management meeting in Vienna in March 2019 by all partners. Afterwards a draft of two interview guidelines was developed by the Stockholm team and sent out to the R/EQUAL partner programmes, who gave feedback on the questions. The questions were discussed by lecturers at all partner programmes as well as with participants and alumni at University of Vienna, University of Cologne and Stockholm University. The final interview guidelines were used for interviews with lecturers as well as with (former) participants (the interview guidelines are available as an appendix) to give insights on:

- Teaching and learning in multilingual contexts from the perspective of the lecturers
- Teaching and learning in multilingual contexts from the perspective of the participants/alumni.

In the following an overview of the data collection for Part B by each partner programme is given. The interviews and the group interviews were conducted multilingually by using the most functional languages (e.g. at the University of Cologne two group interviews were conducted, one in German and Arabic and the other in German and Turkish, coordinated by multilingual interviewers), and English was possible in order to avoid steps in translation regarding methodological rigor. All interviews were audio recorded and translated into English due to the collaborative analysis process of the international R/EQUAL-Partners. Because of this international analysis-process all quotes from lecturers or participants are used in their English translation instead of the original language of the interviews.

	Cologne	Stockholm	Vienna	Weingarten
lecturer	Interviews with 5 lecturers interviewed by participants	Interviews with 8 lecturers, (4 telephone interviews held by participants and 4 written answers)	Interviews with 2 lecturers (held by participants, supported by a student)	Interviews with 7 lecturers
participants/ alumni	2 group interviews with 8 participants	1 group interview with 25 participants	2 group interviews with 2 participants and 2 alumni each held by participants together with one colleague	Interviews with 7 participants

Table 1: Overview on the data collection based on (group) interviews with lecturers and participants/alumni.

Data Analysis

The aim of the data analysis in part B was to provide an overview on the perspectives of the lecturers as well as the participants. To do so, a qualitative content analysis was conducted. The category-based method was structured by main categories that were provided in the interview guideline and supplemented by subcategories developed out of the material. So, a deductive-inductive category system was developed (Schreier 2012). Working through summarised transcripts based on the audio data, the interviews were analysed in a two-step process:

- First, all partners used a summarising content analysis by paraphrasing the content of the interviews and the group interviews based on the interview questionnaires.
- Second, the material was used as a basis for a structured content analysis categorising the different topics mentioned in the data. Through a comparative categorisation of the interview data of all partner programmes, a variety of content by the lecturers as well as the participants perspective became apparent. The developed structure of the categories was then used to structure the [digital manual](#).

6.2 Analysis results

6.2.1 Results from the analysis of the interviews with the lecturers

The result from the analysis of the interviews with the 21 lecturers working in the multilingual settings of the four partner programmes were structured according to the jointly developed interview guideline. The results are divided into three main categories, which then were divided in sub-categories:

a) Teaching strategies

- Openness towards multilingualism
- Using bridging languages
- Using multilingual methods in the courses
- Multilingual Team-Teaching

b) Advantages of multilingual teaching

- Deeper understanding of the course content
- Open attitude towards heterogeneity, diversity, and multilingualism

c) Challenges for multilingual teaching

- Teaching challenges
- Learning challenges
- Negative attitude towards multilingualism
- Lack of knowledge of methodology and problems occurring with bad translation

a) Teaching strategies

The content analysis of the interviews with the lecturers shows an awareness of the multilingual situation in the groups attending the programmes. The challenging task for the participants to learn the target language in the respective country of residence is well known and dealt with in different ways. Bi- or multilingual teaching strategies are used to varying degrees not only across the programmes but also among lecturers teaching in one programme. Awareness and knowledge of the concept of translanguaging methodology varied, and so did the importance assigned to acquiring the country of residences' language. The variation regarding multilingual teaching is based on the knowledge of and experiences with this way of teaching, the language resources of the lecturers as well as the financial resources, e.g. the possibility to provide multilingual team-teaching.

The following findings can be defined as strategies lecturers are using to teach in the multilingual contexts of the programmes:

Openness towards multilingualism

Being open towards the multilingual situation in the programmes and a language sensitive attitude to different languages in the classroom is not a specific strategy. Nevertheless, it became clear that being open towards multiple languages is a kind of basis for working in such programmes which can be carried out in different ways and to a different extent. Accordingly, all lecturers are aware of the multilingual situation in the programmes. For some lecturers, this does not lead to a specific change in their teaching style, whereas others reflect on it in principle. On the one side, lecturers use no specific approach in comparison to other courses: “[I] specifically, do not use a different approach with this group as with a linguistically less diverse group in the general courses” (lecturer a, University of Vienna). On the other side, the general teaching style is reflected based on the experiences in the programme for internationally trained teachers:

“Above all, it has the effect that I have to think about the language abilities of the participants in the programme, which is different to the teaching I usually do at university, because I assume that it takes place in German and that everyone understands me in German” (lecturer a, University of Cologne).”

It becomes clear that openness towards languages and multilingual settings does not have to result in a specific teaching concept and might even be considered a logical decision emerging from the language situation: “I do not know if this can be called a method, but there is an openness to use multilingualism to understand a subject better” (lecturer d, University of Cologne). However, even if no specific methods are implemented, the awareness of the groups' multilingual composition affects the approach to teaching. In Weingarten, the majority of the teachers have only partial knowledge on multilingual and translanguaging teaching approach. Some think they might have used the principles without knowing. Some used the general ideas of scaffolding and some got familiar with language-sensitive teaching by Leisen (link: [Glossary](#)). Some lecturers report about the strategies to have the participants translate terms into their first languages to clarify them and

present them in the plenum for feedback and use visualisation of terms through graphics to enhance understanding.

“I have built phases into the course in which the participants work on topics in their mother tongue in partner and/or group work and write them down in the common language of instruction in a reflection task at the end (lecturer a, University of Education Weingarten).”

Having a positive attitude towards the language reality in a programme can lead to further activities according to the lecturers:

- informing oneself as a teacher of all languages spoken in the classroom,
- thinking about which concepts might be hard to understand linguistically and would need further explanation to be understood,
- explaining difficult concepts in less complicated terms, that might be difficult to understand for participants with different lingual backgrounds,
- enabling the use of dictionaries, or opening up spaces for participants to discuss meanings in different languages,
- avoiding dialects using examples or spontaneous shifts in teaching methodology.

Encouraging participants to use all their language resources to show their competencies is an open attitude one lecturer emphasises: “multilingualism must be recognised as a competence that enables participants to gain additional perspectives on content, which should be taken into account when planning learning sessions” (lecturer b, University of Cologne). Therefore, this lecturer tries to encourage group discussions in which participants can contribute their languages as well as their experiences and perspectives: “for example, research in multilingual sources, the meta-reflection on language or the bringing in of different perspectives due to the participation in different language communities” (ibid.). Lecturers in Austria anticipated translingual approaches as an opportunity to convey contents in a more sustainable way. Communication can be improved and simplified through allowing the use of different languages in multilingual groups to understand specific contexts: “Translingualism facilitates communication by drawing on concepts that are shared in this group” (lecturer b, University of Vienna).

Nevertheless, it is important that concepts are being understood but quality is not being reduced due to translingual transfer. Recognition of the languages spoken in the programmes aim at one central question: “Can I assume that everyone understood the concept?” (lecturer a, University of Vienna). It is important to “[s]ignify one concept (translingually), then carry on with the concept in German” (lecturer b, University of Vienna).

Using bridging languages

Using bridging languages in teaching and learning is a strategy to enable conjoint work in a multilingual context. The interview data shows that for lecturers English or French is used as a “lingua franca” from time to time in all partner programmes. Lecturers refer to their observations within the course when talking about learning strategies of the participants using different languages:

- It has also been observed that “participants have different research strategies. Many researched in their own language, others used English more often. Therefore, it is also important to give the participants space for individual learning strategies during the lessons” (lecturer b, University of Cologne).
- “I also see from the participants that I introduce terminology that they write down in their own language. And they are not always the first languages, we also have some participants who have English as a school subject and then use this language. Which language they use is completely irrelevant to me, whether that is their first or second language or a foreign language, which they learned” (lecturer d, University of Cologne).
- “I guess we also used a lot of English. And realised that many, many are fluent in English and many, quite a few were also English teachers, so I guess off and on I was trying to, to use English vocabulary or English professional like pedagogical terminology” (lecturer b, University of Vienna).
- In Weingarten lecturers describe that for working with some participants English is partly helpful. At the same time some see, that it does not help integrating the English language as a bridging language if the participants proficiency in English is not as good.
- One lecturer points out that multilingualism can generally be seen at different levels, since in addition to the different languages of the participants, there is also a variety of languages in the scientific context. For example, there is a lot of English-language research literature that can be of great help to some participants and challenging to others. (lecturer e, Cologne).

Using bi- and multilingual teaching methods and material in the courses

Some lecturers base their teaching on the idea to use all linguistic resources of the group. The use of bi- and multilingual teaching methods and material is strongly connected to the language proficiency of the internationally trained teachers as well as the programmes language concept:

“In many teaching phases in the course the participants use their multilingualism to speak to each other in the shared language, use translation tools, use it in group work or in informal conversations. In addition to the fact that participants are multilingual, the fact that their main language was a different language in everyday life until recently has a strong impact on work phases in the course, on speaking during breaks and in between” (lecturer d, University of Cologne).

The language abilities of the participants can be taken into account in different ways. One way is to use specific methods of a planned combination of different phases of language usage, recommended by the Tranlanguaging in Education-approach by Garcia and colleagues (→ [Glossary](#)):

“If the topic is the German school system in comparison to the school systems of the participants’ country, the session will include three parts. First, my [team lecturer] presents the German school system in German and questions are discussed. Second, the

participants work in groups and use their first languages to talk about the input provided by [team lecturer], and to describe the school systems of their countries based on preparation on this topic they have done at home. Third, the outcomes of the group work are presented and comparisons between school systems are discussed in German" (lecturer c, University of Cologne).

Another way of working with the language resources in a translingual way is to include methods such as translations of complex words or concepts into teaching materials that would spark discussion or enhance understanding in a group. The combination of languages can be used both orally and in writing: "it can also make sense if there are bilingual worksheets on which the results are entered in both languages. Or the learning posters are multilingual. From my point of view this works well" (lecturer a, University of Cologne). Additionally, participants at University of Vienna were encouraged to research specific concepts in their own languages.

Some of the lecturers interviewed use multilingual methods and material in the programmes, e.g. forming first language partner work phases and common language teams in class, they switch between multilingual and monolingual groups during the teaching and in some programmes, participants who speak one language better than the others (e.g. Swedish or German or even English as a bridging language) use their language proficiency to help other participants to understand the content. Using the languages spoken in the group also has limitations if groups consist of speakers of many different languages (→ category "challenges").

As described above, a positive attitude towards multilingualism can be implemented in different ways. A lecturer from Cologne states that an awareness of the multilingual situation in programmes for internationally trained teachers is oriented towards the everyday use of language in and outside the programme: "If we use multilingualism, everyone can also use it individually for themselves" (lecturer d).

Further methods that enable multilingual approaches include the following:

- Translate texts into native language and then translate summary back,
- Edit tasks in native language, discuss in common language,
- Using pictures and images.

Multilingual Team-Teaching

Multilingual Team-Teaching is another way of taking the multilingual situation in programmes for internationally trained teachers into account. This organisational teaching strategy is based on multilingual teams of lecturers working together. To have a multilingual co-teaching team in the classroom offers new perspectives as one lecturer working in such a team describes:

"And that would also be our strategy to provide the existing multilingualism in the group also on the side of the teachers and thus to have a multilingual space, to create a space in which we can speak in several languages. This is new and exciting for me, because I learn a lot and because I also experience that there are moments in the course when I

do not know what my colleague is talking about because I do not understand the language. And normally you have the idea that as a teacher at university or school you always know what is spoken about. And that's not always the case in multilingual settings. That means you have to give up a bit of control, and I think that is interesting and so team teaching is a strategy that we use to make use of multilingualism and to bring it in. Because we want the participants in the programme to use their knowledge" (lecturer a, University of Cologne).

This quote shows how the experience to work in multilingual teams of lecturers may change perspectives in lecturing that is usually carried out in one language. Multilingual Team-Teaching was not affordable in the contexts of all programmes, e.g. in Austria one lecturer is multilingual herself and could therefore apply teaching in German, English, Farsi and partly Arabic.

b) Advantages with multilingual teaching and learning

The lecturers in all partner programmes talked about advantages when taking the multilingual teaching and learning context into account. The advantages can be divided into three different areas.

Deeper understanding of the programme content

Lecturers from three of four partner programmes mentioned the in-depth understanding of the content as a positive effect of addressing the multilingual learning situation: "The advantage of this multilingual process is that participants can use their first languages to deeply discuss the complex content, and then rethink it again and express it in German" (lecturer c, University of Cologne). One lecturer assumes it is important to "signify the concept (in the different languages) and then move on with the concept." (lecturer b, University of Vienna). Another lecturer states that "the advantages are that multilingual people can use their entire linguistic repertoire to learn, and are not systematically and structurally disadvantaged, e.g. by being allowed to use only certain linguistic devices" (lecturer e, Cologne). Weingarten lecturers state: "The students identify with the subject matter in a different way and thus also have the opportunity to exchange information quickly, without language barriers and possible misunderstandings (lecturer a, University of Education, Weingarten)." Lecturers who are experienced with teaching in multilingual contexts point out that they made good experiences with integrating more than one language since the participants seem to identify themselves in a different way with the topic, there seems to be a quicker understanding of the content and the participants are able to learn the technical language faster. These lecturers assume that in the first language it is often easier to understand and remember context and connections of thoughts, reflection may be deeper because existing knowledge is more easily integrated in the professional knowledge.

Some partners see multilingual teaching and learning as a more productive strategy and therefore very successful if the participants have the possibility to decide in which language they want to work. One lecturer says: "I think it is important and significant that multilingualism is used, especially when things are unclear. Something can also be described in German, but you can sometimes solve an issue quickly by someone else explaining it in another language, or by the person saying the word in their language and then somehow trying to build bridges" (lecturer d, University of Cologne).

Attitude towards heterogeneity, diversity and multilingualism

One distinct advantage from the results of the interview analysis deals with a more general positive effect of multilingual teaching and learning. Lecturers stress possibilities to see multilingualism as a competence, but also a possibility to show an openness towards multilingualism, diversity and heterogeneity in general. One lecturer says: "Multilingual teaching contributes to a more positive attitude to the mother tongue. It's not just something you should get rid of as fast as possible" (lecturer, Stockholm University) and another lecturer says: "Multilingualism must be recognised as a competence that enables participants to gain additional perspectives on content" (lecturer, Stockholm University).

Thus, speaking a language relates to the idea that languages offer different perspectives and are connected to social experiences that go beyond language proficiency: "The fact that the participants are multilingual reflects the fact that they have different cultural backgrounds. Thus, we should take this situation into consideration" (lecturer c, University of Cologne).

In the Cologne programme the participants work together with regular teacher training students to develop learning videos on topics of multilingualism in school. One lecturer working in this context describes this course concept as a benefit for all involved: "In this context, I have to be aware of the multilingual group. German is the shared language, but the level of language proficiency is very different. I think it is a very important experience especially for the regular teacher training students to not only talk about multilingualism in education but also to experience it themselves" (lecturer a, University of Cologne). If the existing linguistic diversity is to be systematically considered, however, it also becomes clear how complex this. The decision on which learning method is appropriate is strongly connected to the language resources in the group: "If the language situation is more diverse like in the course together with the regular teacher training students, it is more difficult to use Translanguaging in a systematic way. If it was possible, language comparing strategies were used. In general, there was a kind of multilingual atmosphere in the course and everybody shared an openness to it" (lecturer a, University of Cologne).

c) Challenges for multilingual teaching

The challenges of using multilingual teaching and learning strategies from the perspective of the lecturers can be divided into four areas:

Teaching challenges

All partners mentioned that multilingual teaching and learning is time-consuming. Team-teaching, translation, planning and using many languages in the classroom is demanding and time-consuming. One lecturer from Cologne is reflecting on his own teaching style and describes, that he had to learn to talk more precisely, especially when formulating tasks. This did concern pronunciation and the speed of talking, but also the use of comprehensible words rather than complicated technical terms.

Lecturers in Weingarten use the following teaching strategies to meet the multilingual learning situation:

- Make key messages understood
- Repetition of conversation phases
- Reflection phases
- Words explained as needed
- Nonverbal support in the classroom
- Using terminology and imagery
- Simple sentence structure
- Terms explained and illustrated by examples
- slowly speaking and being cautious about word selection
- in group work they put first language partners together.

On account of a spontaneous interview question of an alumni of the Cologne programme concerning the situation of many different languages spoken in one course, the lecturers cannot speak. Regarding this teaching challenge, the lecturer refers to a translanguaging method:

“For example, if three participants speak Spanish but none of the teachers do. Then you could see that these three people work together in work phases and systematically use Spanish for language comparison. Ideally, they could then support each other and discuss a task in Spanish and take notes and write a text and then translate it into German in order to present it to the group. The lecturers do not necessarily have to speak Spanish for this” (lecturer a, University of Cologne).

One lecturer states that using translation apps and dictionaries is permitted, so that participants can participate in the best possible way. One difficulty might be that the mobile phone is part of the lesson and “you do not know whether someone is translating something or reading the newspaper” (lecturer a, University of Cologne).

Learning challenges

But also learning and understanding the content can be challenging when it comes to multilingual teaching and learning. Problems with translations and direct transfer and sometimes cultural divide. As one lecturer says: “The big challenge is that on the one hand it is very complex content and on the other hand the linguistic level in German must not be so high that they can understand it” (lecturer a, University of Cologne).

In addition, “[i]t is possible that translation errors or false friends may occur. But if all languages are used in a balanced way and sufficient time is spent on communication and reflection, they can be counteracted well and even used for a reflexive learning process” (lecturer b, University of Cologne). A disadvantage for learning is that “as soon as we want to work multilingually in groups, it is difficult if one language is not represented several times. For example, we now have the shared languages Turkish, Kurdish and Arabic in the group. But one person speaks Farsi and cannot communicate with anyone in the group in that language. This is certainly a challenge, not only at the professional level, but also at the social level. Because there are also group formations based on the language. There is a general danger that people will be excluded” (lecturer d, University of Cologne).

Negative attitude towards multilingualism in the programmes

A negative attitude towards multilingualism, both among teachers and students, can be another challenge. One lecturer expresses it like this:

“A few participants are reluctant to this approach at the beginning, because they believe that they have to use German exclusively. But this reluctance diminishes with time.” (lecturer c, University of Cologne, also → participants/alumni)

“It can be difficult when terms are difficult to transfer directly or when cultural differences make direct transfer difficult (lecturer b, University of Education, Weingarten).”

If participants or alumni prefer referring only to their new countries of residences’ language due to pressure to acquire high levels of language knowledge, this can pose major challenges to applying such an approach.

6.2.2 Results from the analysis of the interviews with the participants/alumni

The result from the programmes’ participants/alumni perspective of teaching and learning in multilingual contexts vary. The participants perspective was collected via group interviews, individual interviews and written feedback on the questions of the interview questionnaire. The topics mentioned can be divided into three main areas:

- a) attitudes towards multilingual teaching and learning strategies in the programmes,
- b) language resources of teachers,
- c) language learning strategies and helpful tools.

a) Attitudes towards multilingual teaching and learning strategies in the programmes

The different perspectives that become apparent vary between the wish to use the language of the new country of residence as much as possible on the one side and to the experience that multilingual teaching and learning strategies can help to understand the content provided in the programmes on the other.

A preference of using the country of residences' language during the programme was reported by both participants and alumni at the University of Vienna in order to speed up the learning process and to increase the opportunities to get a job: "I avoided to use other languages than German because I want to push my German" (alumni a, University of Vienna). The importance of being fluent in German was very important to participants and the programme offered a good opportunity, especially for those not being exposed to the language in other contexts. Improving the country of residences' language is also perceived as positively impacting the knowledge about the new culture: "The atmosphere (in the course) was German." (participant b, University of Vienna). Two participants in Weingarten said that technical terms are easier explained in German than in their first languages. "I've noticed some words, some words do not have the same meaning in German. So I prefer the German-German dictionary. Some words have a special meaning which we can not translate into our language (participant c, University of education, Weingarten)." One participant (b) from University of Vienna posed the question how she could have understood the assignments if she would not have known German.

At the same time efforts to refer to the other languages, empower the use of other languages to understand contexts were acknowledged by the participants at the University of Vienna: "I felt honoured that some of the lecturers tried to learn our language" (alumni a, University of Vienna)

The Cologne participants state that they can use different languages than German during the educational courses, especially during group work. It is also considered helpful for presentations in German to be able to use all languages during the preparation and to translate the outcomes afterwards. Only in the German courses do the participants have fewer opportunities to use their first language. However, this is not considered to be negative, as the objectives here are different from those in the courses focussing on content concerning the school system and teacher training in North Rhine-Westphalia, Germany:

"Of course, we have to speak German and we are in Germany and the seminar is in German. But especially at the beginning it was very helpful, because our level was not as good as it is now" [...] "at the beginning we spoke more Arabic, I would say 30 percent. And because we now understand each other better and better in German, that is less now. Now we mostly speak German. And if sometimes I don't know exactly whether they understand me in German, then Mr. X [the lecturer speaking Arabic and Turkish] can assess that better than I and sometimes gives individual terms again in Turkish and or Arabic" (participant, University of Cologne).

General positive aspects mentioned by the participants being able to use the first or second languages are the feeling of strengthening one's own multilingual identity, a feeling of acknowledgement and affirmation of prior work experience and a better understanding of complex content discussed in the course. As disadvantages the participants mentioned, that multilingualism can lead to misunderstanding, when it comes to difficulties with translations or so called "false friends", that it is very time-consuming and the use of different languages can separate people and may slow the learning of the new language down.

b) Language resources of teachers

When it comes to the topic of multilingual teaching staff at schools in Austria, Germany and Sweden, several of those interviewed point out that they see themselves as a role model and that they are motivated to teach their students in school to see multilingualism as something valuable. They also state that multilingualism leads to a deeper understanding. One of the participants says: "If you read or speak in your mother tongue it stays in your head and can be transferred to German even better" (participant).

All five Weingarten participants agree that speaking all languages that they can speak strengthen their identity as a teacher in Germany; especially with parents that cannot speak German in school. This holds also true for both alumni and participants from Austria. They also mention that they can be role models for other internationally trained teachers in Austria. Classrooms are mixed and very heterogeneous, so it is better as a teacher to speak more languages. Explaining simple things in the first language or in English and then repeating them in German can help students from other countries to understand the meaning better. Children understand the content and hear the German translation for it. One alumnus from Austria now working as a teacher, mentions that it goes as far as that "my pupils now want to learn Arabic. So, I teach them two new words every week." (alumni b, University of Vienna)

Advantages of speaking and/or having learned different languages are acknowledged by the participants and alumni, also regarding later job perspectives: "In general it is helpful to speak different languages. It helps me to understand faster than using German only." (participant a, University of Vienna).

Especially in the context of their internship, some participants report that their multilingualism significantly has strengthened their role as teachers. "It (multilinguality) has helped me at the parents' meeting as one of the mothers did not understand German and I could talk to her in Turkish" (alumni b, University of Vienna). Through communication with children in their first language or as translators in parent-teacher meetings, they have experienced a strong involvement in everyday school life and in the responsibility for the school. Thereby they perceive their teaching role as very complex: in addition to their teaching activities, they have taken on many educational and social responsibilities. Due to the increasing heterogeneity of society, some participants see themselves also as intercultural mediators.

c) Language learning strategies and helpful tools

Different language learning strategies and helpful tools were mentioned:

- Different strategies in studying contexts has been reported. Some participants/alumni started writing assignments in their first language or bridging languages and then translated while others did the opposite.
- While reading, Weingarten participants identify technical terms that are unknown and use a German-German dictionary for synonyms in their mobile phone. Another reading strategy is to read the heading and then the first sentence and making a guess about the content of a text.
- Preparing for the courses, the Cologne participants use mostly German texts for information and translate them. When analysing a text, the participants use several languages simultaneously. Here, the participants translate single words or full passages. Sometimes, albeit less frequently, complete texts in the first language or in English are used for research on a specific topic.
- As technical tools, the participants/alumni often use translation apps or online dictionaries. When using translation programs, the participants often translate entire passages and try out translations in different languages in order to get to know the content in various ways.
- Participants often use bilingual books or films with subtitles to learn German. This also shows that there are different learning strategies. For example, some participants of the Cologne programme often watch German films with Arabic subtitles, while others prefer German subtitles as support for listening comprehension.
- The school internships or the work in groups with regular teacher training students are regarded very helpful to learn the target language.
- The participants/alumni mention the strategy of using English or French as a bridging language which can be of use when it comes to comparisons of grammar and interrelations of vocabulary. Knowledge of English is particularly helpful here because of its similarities in Grammar and interrelations of vocabulary with the German language. However, there can also appear a kind of 'language confusion' if you switch too often between different languages.

In general, learning German or Swedish as a further language is one of the central challenges for the participants. Not knowing everything in the host countries' language is an important topic: "It nags me if I cannot understand a specific context." (alumni b, University of Vienna). In some cases, a multilingual approach can help to understand and express different content; not only to reconstruct the content, but also to get different perspectives on a topic. One participant states that different languages are like different people, so they allow different perspectives on a topic.

7. Summary

It becomes clear that the teaching and learning situation in multilingual contexts is taken into account in all programmes. Language(s) offers for the development of the official school languages are an important component of the programmes for internationally trained teachers. From the point of view of the participants/alumni, the acquisition of the language to be learnt and in particular the professional language is an enormous challenge. The courses aim at general and specialist language skills in German (Cologne, Vienna, Weingarten) and Swedish (Stockholm) with varying intensity and composition. Whether one or more future first or further languages (e.g. bridging languages) are included in the teaching by the teachers depends on the respective language concept. In addition, different language courses are offered within one programme as well as different perspectives and professional knowledge of concepts on language and language learning exists:

The Fast-Track programme at the University of Stockholm as well as five other Higher Education Institution in Sweden has been developed as a bilingual course for Swedish and Arabic. The teaching of the 26-week course is bilingual according to the translanguaging approach. In addition to the conversation in the courses, the materials are also available in Arabic and Swedish. Language and subject learning thus develop in interaction with each other, with the support of second language teachers who master both Arabic and Swedish. In the programmes in Cologne, Vienna and Weingarten, German is the programme language. The Cologne programme offers a preparatory German summer language course and an accompanying German course throughout the programme. The multilingual learning situation is supplemented by multilingual team teaching in the educational courses, allowing the first languages to be systematically included in the course. In addition, the topic of multilingualism is taken up as a topic in teacher education, and the participants learn together with teacher training students in the obligatory module German as a second language. The aim of the language course is to take the successful C1 test. In Vienna, the students voluntarily attend a German language course (closely linked to the Certificate Course), while participating in the Certificate Course. As the language level C1 works as gatekeeper for further study (the second subject) and applying at the school authorities for a secondary school teacher, a language course is offered parallel to the certificate course on voluntary basis. The German course is held by the University's Language Centre and covers 120 teaching units. In Weingarten, the participants - in contrast to the other three partners - take up their regular studies at the University of Education within the framework of the programme. In the introductory course, participants prepare for their studies in terms of content and language and are supported by a buddy system during their studies. Together with the buddy students, linguistic questions on German language acquisition are taken up and dealt with on an individual level in the tandems.

The four partners indicate the different ways in which participants in programmes for internationally trained teachers get supported in further developing their language skills and, in particular, their specialist language for school and the respective subject. All partner programmes are aware of the language-learning situation of the participants and adapt their work – in different ways – to the multilingual situation. Inspiration on how to conceptualise and implement courses according to the teaching and learning in multilingual contexts is provided on the [digital manual](#).

8. List of References

- Center for Teaching and Learning (n.d.a). Diversitätsgerechte Lehre. Retrieved from: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/diversitaetsgerechte-lehre/>. [20.05.2019].
- Center for Teaching and Learning (n.d.b). Maßgeschneiderte Lehrentwicklung. Retrieved from: <https://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/massgeschneiderte-lehrentwicklung/>. [20.05.2019].
- Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 - 2006. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> [14.10.2019].
- Council of Europe (2001). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97> [14.10.2019]
- Council of Europe (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16802fc1c4> [14.10.2019].
- Council of Europe (2018). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Retrieved from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). Council of Europe Language Policy Portal (n.d) Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/language-policy> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). Council of Europe documents. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents#Relation> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). Official translations of the CEFR Global Scale. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). The CEFR descriptors. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). The Council of Europe and Language education. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe> [14.10.2019].
- DeWit, H. (2011). Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education. Retrieved from: <http://www.yieldopedia.com/paneladmin/reports/49f924b8e497fc0b88e9893772eccd4c.pdf> [15.10.2019].

- European Commission (n.d.). European language initiatives. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/european-language-initiatives> [14.10.2019].
- European Commission (n.d.). About multilingualism policy. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en [14.10.2019].
- European Commission (n.d.). Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_en [14.10.2019].
- European Language Council (2013). Higher Education Language Policy. CEL-ELC Working Group. Retrieved from: http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Concluded-Working-Groups/University_Language_Policy/index.html [14.10.2019].
- Fishman, J. A. (1975). *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Hueber.
- The Government of Sweden (2006). Förordning om ändring i förordningen (2006:1053) om ändring i högskoleförordningen (1993:100); [Regulation amending the Ordinance (2006: 1053) amending the Higher Education Ordinance (1993:100)], Retrieved from: <http://rinfo.stage.lagrummet.se//publ/sfs/2006:1053/pdf,sv> [10.01.2020].
- Gantefort, C. et al. (2019). Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht. Retrieved from: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/> [14.10.2019].
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- García, O. (2011). *Theorizing Translanguaging for Educators*. I: Celic, Christina & Seltzer, Kate. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren förlag.
- Hériard, P. (2019). Language policy. Fact Sheets on the European Union. Retrieved from: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy> [14.10.2019].
- Infopool besser lehren (n.d.). Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre: Einführung. Retrieved from: <https://infopool.univie.ac.at/videos/inci-dirim/>. [20.05.2019].
- International Office of the University of Cologne: Academic Refugee Support. Preparatory German Courses for Refugees. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/academicrefugeesupport.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: General Information for international applications. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/application.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: German Language Courses. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/deutschkurse.html?&L=1> [20.10.2019].

- International Office of the University of Cologne: International Applications of Prospective Master Students. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/12878.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: Studienstart International. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/6914.html?&L=1> [20.10.2019].
- Language Policy of Stockholm University. Retrieved from: <https://www.su.se/english/staff/organisation-governance/governing-documents-rules-and-regulations/communication-collaboration/language-policy-of-stockholm-university-1.352481> [22.08.2019].
- Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Personalwesen und Frauenförderung (n.d.). Diversität. Retrieved from: <https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/diversitaet/>. [20.05.2019].
- Proyer, M. et al. (2019). IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2019/09/Transnational-Framework_REQUAL-March-2019.pdf
- Studienservice und Lehrwesen (n.d.). Nachweis der Deutschkenntnisse. Retrieved from: <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/> [17.05.2019].
- Swedish University Admissions Entry Requirements. Retrieved from: <https://www.universityadmissions.se/en/All-you-need-to-know1/Applying-for-studies/Entry-requirements/> [22.08.2019].
- The Centre for Academic English (CAE) at Stockholm University. Retrieved from: <https://www.english.su.se/centre-for-academic-english> [22.08.2019].
- The Language Learning Resource Centre at Stockholm University, Media Database. Retrieved from: <https://www.su.se/sprakstudion/english/> [22.08.2019].
- The Swedish National Agency for Higher Education, "Rättssäker examination - andra omarbetade upplagan", Report 2008:36 R, p. 38. Retrieved from: <https://www.uka.se/download/18.327e2db015c8695b5ab6f7f/1499336415750/2017-rattssaker-examination.pdf> [10.01.2020]
- Universität Wien (2019). Handbuch für Lehrende. Von der Planung von Lehrveranstaltungen bis zur Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten. Wien: Universität Wien.
- Univie Blog (2018). FAQs zu Deutschkenntnissen, VWU Vorstudienlehrgang, Ergänzungsprüfungen und Zulassung an der Universität Wien. Retrieved from: <https://blog.univie.ac.at/faqs-zu-deutschkenntnissen-vwu-vorstudienlehrgang-ergaenzungspruefungen-und-zulassung-an-der-universitaet-wien/>. [17.05.2019].
- Wächter, B. (2003). An Introduction: Internationalisation at Home in Context. *Journal of Studies in International Education* 7(1), 5-11.

9. List of Figures

Illustration 1: Stage Model of Participation (Wright, von Unger, Block, 2010)

Illustration 2: Council of Europe: Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels

10. List of Tables

Table 1: Overview on the data collection based on (group) interviews with lecturers and participants/alumini.

11. Appendix: Interview guideline

Interview guidelines for IO2

For Partners in R/EQUAL

1. Is there a specific language policy at the university you work at?
2. How does your university tackle the issue of having multilingual students?

For Lecturers

1. How does the fact that participants are multilingual affect your teaching?
2. Are you using a multilinguistic/translanguaging method in your teaching?
If yes, which language strategy do you use to solve challenges in the classroom? In what ways do you do so?
If no, why?
3. What multilingual strategies are successful from your perspective? Give concrete examples.
4. What do you think are the advantages and disadvantages with multilinguistic/translanguaging method?

For Participants

Questions about multilinguistic/translanguaging approach in your studies

1. How do you use your languages that you can speak, to understand the content in your studies?
2. Have you been encouraged to use all the languages you can speak in class or not?
If not, what would be helpful for you?

If yes, in what way has it been helpful to you?

3. Has the use of all the languages you can speak as a teaching method, or as your own method, help you understand the content of the course deeper?

If yes, how do you notice that?

4. Has the use of all the languages you can speak as a teaching method, or as your own method, help make your second language learning go faster?

If yes, how do you notice that?

5. Has the use of all the languages you can speak as a teaching method, or as your own method, help strengthen your identity as a teacher in the new country of residence?

If yes, in what way?

6. What do you think are the advantages of using all the languages you can speak in your studies?

7. What do you think are the disadvantages of using all the languages you can speak in your studies?

requal requal

requalification
of (recently)
immigrated
and refugee
teachers in
Europe

IO2 - Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten in Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte in Europa

Helen Bodström, Annika Käck, Tove Linné, Susanna Malm, Khadije Obeid, Maher Arshinak, Henrike Terhart, Petr Frantik, Semra Krieg, Abdullah Bakkar, Michelle Proyer, Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Tina Obermayr, Jelena Stanišić, Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Youssef Dershewi, Amr Atay, Lobsang Buchung, Ziad Alloush, Sirmola Touro, Katja Kansteiner, Esther Dam, Roswitha Klepser

Januar 2020



IMPRESSUM

Herausgeber

Konsortium von R/EQUAL

Universität zu Köln (Koordination)

Dr. Henrike Terhart

henrike.terhart@uni-koeln.de



Universität Wien

Kontakt: Ass. Prof. Dr. Michelle Proyer

michelle.proyer@univie.ac.at



Universität Stockholm

Kontakt: Susanna Malm

susanna.malm@su.se



Pädagogische Hochschule Weingarten

Kontakt: Prof. Dr. Katja Kansteiner

kks@ph-weingarten.de



Autor*innen:

- Helen Bodström, Annika Käck, Tove Linné, Susanna Malm, Khadije Obeid (Universität Stockholm)
- Abdullah Bakkar, Petr Frantik, Semra Krieg, Henrike Terhart (Universität zu Köln)
- Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Michelle Proyer, Tina Obermayr, Jelena Stanišić (Universität Wien)
- Esther Dam, Katja Kansteiner, Roswitha Klepser (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Als Co-Researcher einbezogene Teilnehmer*innen:

Maher Arshinak (Universität Stockholm), Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Youssef Dershewi, Amr Atay, Lob-sang Buchung, Ziad Alloush, Sirmola Touro (Universität Wien)

Zitation:

Bodström et al. (2020) IO2 - Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten in Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte in Europa. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/manual/>



Diese Arbeit ist lizenziert unter: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ERASMUS+Projektnummer 2018-1-DE-01-KA203-004241



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung von der Europäischen Kommission finanziert. Die Verfasser sind für den Inhalt dieser Publikation allein verantwortlich; die Kommission ist für die Weiterverwendung der darin enthaltenen Informationen nicht verantwortlich.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	1
2. Der partizipative Ansatz in R/EQUAL	3
3. Sprachenpolitik in der Hochschulausbildung	7
3.1 Sprachenpolitik auf europäischer Ebene	7
3.2 Sprachenpolitik an den vier R/EQUAL Partneruniversitäten	10
3.2.1 Universität zu Köln	10
3.2.2 Universität Wien	11
3.2.3 Universität Stockholm	12
3.2.4 Pädagogische Hochschule Weingarten	13
3.3 Mehrsprachige Kontexte in der Hochschulausbildung	15
4. Glossar grundlegender theoretischer Konzepte für Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten	16
5. Sprachkonzepte der R/EQUAL-Programme	22
5.1 Sprachkonzept des Programms an der Universität zu Köln	22
5.2 Sprachkonzept des Programms an der Universität Wien	24
5.3 Sprachkonzept des Programms an der Universität Stockholm	26
5.4 Sprachkonzept des Programms an der Pädagogischen Hochschule Weingarten	28
6. Stimmen von Dozierenden und Teilnehmer*innen/Alumni zu Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten.	29
6.1 Methodik	29
6.2 Analyseergebnisse	31
6.2.1 Ergebnisse der Interviewanalyse: Dozierende	31
6.2.1 Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Teilnehmer*innen/Alumni	40
7. Zusammenfassung	44
8. Literaturverzeichnis	46
9. Abbildungsverzeichnis	49
10. Tabellenverzeichnis	49
11. Anhang: Interview-Leitfaden	49

1. Einführung

Migration prägt seit langem die Merkmale der meisten europäischen (und noch mehr der globalen) Gemeinschaften. Diese Tendenz wird sich nicht so schnell ändern, sondern stellt ein andauerndes Phänomen dar, das Gesellschaften weiter formen wird. Auch Hochschulinstitutionen in Europa werden immer stärker globalisiert. Hinsichtlich international ausgebildeter Lehrkräfte müssen Hochschulinstitutionen ihre Partizipation und ihr Engagement erweitern, um Erfahrungen und Fähigkeiten besser zu nutzen. So brauchen international ausgebildete Akademiker*innen, wie z.B. Lehrkräfte aus anderen Ländern, schnelleren Zugang zum universitären Umfeld, sowie gleichzeitige Unterstützung im Spracherwerb der offiziellen Sprache des Aufenthaltslandes, um ihre vorangegangene Ausbildung zu ergänzen. Auch wenn sie die offizielle Sprache des Aufenthaltslandes noch nicht auf universitärem Niveau beherrschen, sollten international ausgebildete Lehrkräfte nicht in ihrer Requalifizierung behindert werden. Im Umgang mit dieser Zielgruppe müssen Hochschulinstitutionen sprachliche sowie kulturelle Hilfestellung leisten und dementsprechende Angebote verbessern. Dies kann teilweise erreicht werden, indem ein pädagogischer Ansatz der Mehrsprachigkeit verfolgt wird.

Die Hochschulpartnerschaft der Universitäten und Hochschulen in Köln, Stockholm, Wien und Weingarten "R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe" dient dem Austausch von Erfahrungen und der Netzwerkarbeit im Bereich der Hochschulausbildung für international ausgebildete Lehrkräfte in Europa. Dieser zweite sogenannte Intellectual Output (IO2) von R/EQUAL, der eines der sechs Arbeitspakete umfasst, basiert auf der Wertschätzung der Sprachen der Teilnehmer*innen. Alle Partner in R/EQUAL sind der Auffassung, dass die gesprochenen Sprachen der Teilnehmer*innen eine große Ressource für die Arbeit in Schulen darstellen, insbesondere weil die Anzahl mehrsprachiger Schüler*innen und deren Familien steigt. Ausgehend von dieser gemeinsamen Auffassung setzen die Partnerprogramme ihren Ansatz hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der Teilnehmer*innen auf verschiedene Weise um. **IO2 bietet diesbezüglich einen Überblick über Konzepte, wie das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten strukturiert werden kann. Universitäten und Hochschulen, die planen ein derartiges Programm zu implementieren, können sich dadurch inspirieren lassen und Konzepte und Lehrmethoden wählen, die für ihre eigenen Situation geeignet sind.** Praktisches Wissen und Vorschläge aus dem Blickwinkel von Dozierenden und Teilnehmenden/Alumni sind in dem [Digital Manual](#) zu Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten in der Hochschulausbildung verfügbar: <https://sites.google.com/view/requallanguagemanual/home>

Dieses Intellectual Output 2 dient als Mittel zur Inspiration und Anleitung akademischer Tätigkeiten für Programme für international ausgebildete Lehrkräfte und gründet sich auf den Beiträgen aller R/EQUAL-Partnerprogramme hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Expertise und ist in zwei Teile aufgeteilt:

Teil A basiert auf Sekundärforschung, welche einen Überblick vermittelt zu:

- allgemeiner Sprachenpolitik der R/EQUAL-Partneruniversitäten,
- Sprachkonzepten in den R/EQUAL Partnerprogrammen,
- Methoden und Kurskonzepte in den R/EQUAL-Partnerprogrammen, welche auf Sprache ausgerichtet sind.

Teil B basiert auf einer Datensammlung und der daran anschließenden Analyse hinsichtlich der Erfahrungen und Vorstellungen von Dozierenden und Teilnehmer*innen/Alumni der Programme zum Thema Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten. Auf der Grundlage von Interviews mit 22 Dozierenden und 44 Teilnehmer*innen/Alumni der vier R/EQUAL-Partnerprogramme in Österreich, Deutschland und Schweden wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2012) durchgeführt:

- Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten aus dem Blickwinkel der Dozierenden,
- Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten aus dem Blickwinkel der Teilnehmer*innen/Alumni.

Als Kernstück von IO2 werden die Ergebnisse als [Digital Manual](#) zur Verfügung gestellt. Es gibt Informationen zum Lernen und Lehren in mehrsprachigen Kontexten in der Hochschulausbildung wie auch zu Erfahrungen in diesem Bereich. Zweck des Digital Manuals ist, Dozierende in der Hochschulausbildung zu inspirieren, bei ihrer Lehrtätigkeit in mehrsprachigen Umgebungen alle in der Gruppe vorhandenen Sprachkompetenzen zu nutzen. Da R/EQUAL auf einem partizipativen Ansatz beruht, bezieht sich die vorliegende Arbeit auch auf den Blickwinkel der Teilnehmenden und Alumni, welcher im folgenden Kapitel 2 weiter ausgeführt wird.

2. Der partizipative Ansatz in R/EQUAL

Wie bereits im [Transnational Framework von R/EQUAL](#) (Proyer et al. 2019) – welches im folgenden Abschnitt als wichtigster Bezugspunkt dient – umfassend dargelegt wurde, entschied sich die Hochschulkooperation R/EQUAL für die gesamte Projektdauer für einen partizipativen Ansatz (von Unger 2014), um international ausgebildeten Lehrkräften (mit Fluchthintergrund) eine Stimme zu geben. Durch die Wahl eines partizipativen Ansatzes für das Projekt, erhalten international ausgebildete Lehrkräfte und insbesondere die gegenwärtigen Teilnehmer*innen oder/und Alumni der vier Lehrer*innenausbildungsprogramme die Möglichkeit nicht nur der Mitsprache sondern vor allen Dingen der Mitgestaltung bei Projektaktivitäten, der Teilhabe an Entscheidungsfindungen wie auch die Möglichkeit ihre Individualität im Prozess, sowie ihre Expertise als Personen um die es im Projekt geht, als international ausgebildete Lehrkräfte, darzulegen. Das Ziel, dadurch nutzerfreundliche Ergebnisse und Konzeptionen aller Outputs zu garantieren wird vom forschungsethischen Ziel, der Selbstbestimmung und des Empowerments der Zielgruppe ergänzt.

Partizipative Forschung wurde in letzter Zeit auch vermehrt in der Forschung mit Geflüchteten genutzt (Ellis et al. 2007). Brydon-Miller (1997, 657) zufolge, bezieht sich der partizipative Ansatz der partizipative Ansatz sowohl auf Forschungspraktiken, die darauf ausgerichtet sind, die an der Forschung Teilnehmenden darin zu unterstützen, sozialen Wandel mitzugestalten, als auch auf eine grundlegende Umwandlung des Forschungsfeldes.. Wesentlicher Bestandteil partizipativer Forschung ist, das Thema mit Expert*innen des Forschungsfeldes (z.B. geflüchteten Lehrkräfte selbst) zu erforschen und weiter daran zu arbeiten und somit Empowerment durch die Mitgestaltung der (Forschungs-) Umgebung zu fördern statt Forschung ohne Einbezug zu betreiben ohne diejenigen Personen, die das Zentrum der Forschungsinteresses darstellen. Indem ein partizipativer Forschungsprozess verfolgt wird, soll sichergestellt werden, dass durch die Implementierung von Forschung *mit* Teilnehmer*innen als Experten ihrer selbst, koloniale und hegemoniale Machtstrukturen soweit möglich nicht reproduziert werden, wie z.B. in der Forschung *über* Subjekte – dies muss in gleicher Weise gemäß postkolonialer Perspektive kritisch reflektiert werden (Castro Varela 2015; Mecheril & Rose 2012).

Nach Berücksichtigung der Merkmale partizipativer Forschung, wurde durch die Projektpartner dieser Ansatz als geeignet hinsichtlich der Projektziele von R/EQUAL erachtet. Als Tool für die Messung des Partizipationsgrades in einem (Forschungs-)Prozess schlagen Wright, von Unger und Block (2010) folgendes Stufenmodell der Partizipation vor:

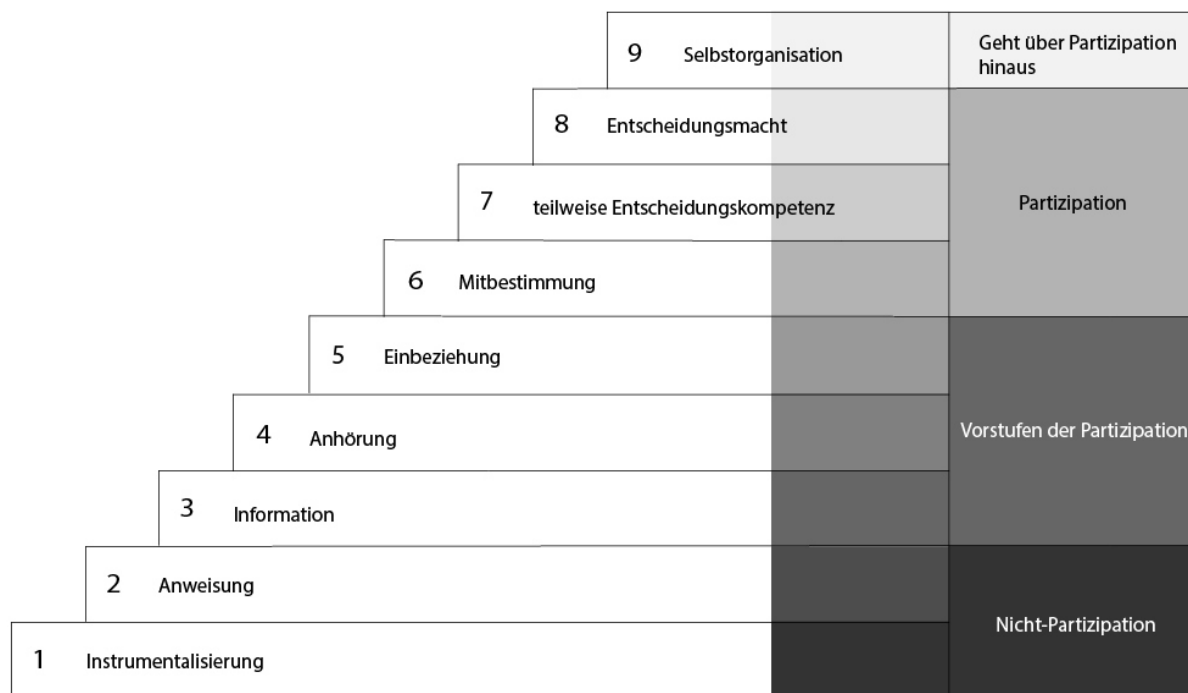


Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (Wright, von Unger, Block, 2010)

Im Folgenden werden die neun Stufen des Stufenmodells der Partizipation kurz beschrieben:

- Stufe 1 „Instrumentalisierung“ und Stufe 2 „Anweisung“ gelten nicht als partizipativ und werden deshalb als „Nicht-Partizipation“ gekennzeichnet;
- Stufen 3 bis 5 (3 „Information“, 4 „Anhörung“ und 5 „Einbeziehung“) zählen als sogenannte Vorstufen der Partizipation;
- Stufen 6 „Mitbestimmung“, 7 „Teilweise Entscheidungskompetenz“ und 8 „Entscheidungsmacht“ gelten als Partizipation;
- Die letzte Stufe, 9 „Selbstorganisation“ geht über Partizipation hinaus

Unger et al. (2014) zufolge beginnt Partizipation erst aufsteigend ab Stufe 6. Berücksichtigt man, dass es insgesamt neun Stufen gibt, ist dies ziemlich hoch angesetzt. Dieses Stufenmodell wurde als Tool zur (Selbst-) Reflexion für partizipative Forschung konstruiert und soll nicht dazu instrumentalisiert oder verwechselt werden, um mit einem hohen Grad an Partizipation zu prahlen oder um einen niedrigen Grad dadurch zu entschuldigen. Während ein Teil des Forschungsprozesses sehr partizipativ sein kann, kann ein anderer dies gar nicht sein. Da der Grad der Partizipation tendenziell fließend und veränderbar ist, muss er in mehreren Phasen während des gesamten Forschungsprozesses berücksichtigt und reflektiert werden.

In IO2 wurde der partizipative Ansatz wie folgt genutzt:

- Das Projectmanagement-Meeting von R/EQUAL war mit einer Veranstaltung verbunden, in der nicht nur die Partnerprogramme sondern auch Partner von anderen schwedischen Universitäten ihre Arbeit und Forschungsergebnisse hinsichtlich international ausgebildete Lehrkräfte gemeinsam mit Co-Researchern präsentierten.
- Ergebnisse der Forschungstätigkeit im Rahmen von R/EQUAL wurden teilweise von Teilnehmer*innen und Alumni, die in die Datensammlung einbezogenen waren, präsentiert. So fanden z.B. in Wien regelmäßige Sitzungen statt, um Teilnehmer*innen und Alumni am Forschungsprozess zu beteiligen.
- Auf der Grundlage der großen Materialmenge, welches durch die Partnerprogramm zu dem Thema „Lernen und Lehren in mehrsprachigen Kontexten in der Hochschulausbildung“ gesammelt wurde, kamen Fragen hinsichtlich der strukturellen und institutionellen Voraussetzungen auf:
 - Hat die Universität, an der Sie arbeiten eine spezielle Sprachenpolitik?
 - Wie bewältigt Ihre Universität den Sachverhalt, mehrsprachige Studenten zu haben?
- An den vier Partneruniversitäten wurden Gruppendiskussionen (in verschiedenen Sprachen) mit Teilnehmer*innen/Alumni geführt, die folgende Fragen beinhalteten:
 - Wie nutzen Sie die Sprachen, die Sie sprechen können, um die Lerninhalt im Programm zu verstehen? Wann? Warum?
 - Wurden Sie ermutigt, im Kurs alle Sprachen zu nutzen, die Sie sprechen können oder nicht? In welchen Situationen?
 - Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode Ihnen geholfen, den Inhalt des Kurses besser zu verstehen? Wenn ja, wie merken Sie das?
 - Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode geholfen, ihr zweites Sprachstudium zu beschleunigen? Wenn ja, wie merken Sie das? Für Wien: Meinen Sie, es hätte Ihnen geholfen?
 - Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode geholfen, Ihre Identität als Lehrkraft in dem neuen Land zu stärken? Wenn ja, auf welche Weise? Was halten Sie für Ihre Identität als Lehrkraft? Ist sie eine andere als vorher, nachdem sie in einer anderen Sprache/einem anderen Kontext unterrichten?
 - Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile, alle Sprachen die Sie sprechen können, in Ihren Studien zu nutzen? Beispiel(e):
 - Was sind Ihrer Meinung nach die Nachteile, alle Sprachen die Sie sprechen können, in Ihren Studien zu nutzen? Beispiel(e):
 - Hat Ihre Mehrsprachigkeit Ihnen geholfen, ihr zweites Sprachstudium zu beschleunigen?

- An allen vier Partneruniversitäten interviewten Teilnehmer*innen Dozierende über ihre Erfahrungen mit der Arbeit in mehrsprachigen Kontexten in den Programmen international ausgebildete Lehrkräfte und stellten folgende Fragen:
 - Wie wirkt sich die Tatsache, dass die Teilnehmer*innen mehrsprachig sind auf Ihre Lehrtätigkeit aus?
 - Verwenden Sie in Ihrer Lehrtätigkeit eine mehrsprachige/Translanguaging Methode?
 - Wenn ja, welche Sprachstrategie wenden Sie an, um Herausforderungen im Kurs zu begegnen? Auf welche Weise tun Sie das? Wann und warum?
 - Wenn nein, warum? Würden Sie sie gerne anwenden? Warum? Was würden Sie benötigen, um sie anwenden zu können?
 - Welche mehrsprachigen Strategien sind aus Ihrem Blickwinkel erfolgreich? Geben Sie konkrete Beispiele. Welche sind es nicht? Warum?
 - Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile der mehrsprachigen/Translanguaging Methode? Welche Strategien sind nicht effizient und warum?

3. Sprachenpolitik in der Hochschulausbildung

3.1 Sprachenpolitik auf europäischer Ebene

Im europäischen Kontext sind Sprachenpolitik und der Spracherwerb mit der Vorstellung kultureller Vielfalt einerseits und Kommunikation auf europäischer Ebene andererseits verbunden. Sprachenpolitik gilt als eines der Schlüsselthemen hinsichtlich internationaler Kommunikation und bezogen auf das Verständnis eines gleichwertigen Austauschs von "ideas and traditions and founded upon the mutual acceptance of peoples with different histories but a common future" (Commission of the European Communities 2003, 3). Mehrere Beiträge und Ansätze der Europäischen Union beziehen sich auf das Thema Sprachen und Spracherwerb:

"as part of its efforts to promote mobility and intercultural understanding, the European Union (EU) has designated language learning as an important priority, and funds numerous programmes and projects in this area. Multilingualism, in the EU's view, is an important element in Europe's competitiveness." (Hériard 2019)

Der Ansatz der Mehrsprachigkeit und dem Ausbau der Sprachkompetenz sind mehreren Zielen verbunden: internationale Kommunikation und internationales Verständnis, Akzeptanz und auch die Wettbewerbsfähigkeit Europas. Mehrsprachigkeit stellt somit eine Grundkompetenz jedes*jeder europäischen Bürgers*Bürgerin. Hinsichtlich der Erfassung der jeweiligen Sprachkompetenz stellte die Europäische Union 2003 fest, dass die Vielfalt der von Europäer*innen gesprochenen Sprachen sehr klein ist. Sie beschränkt sich hauptsächlich auf Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch. Der Erwerb einer einzigen „lingua franca“ ist demnach zu wenig. Jeder*jede europäische Bürger*in sollte zusätzlich zu der Erstsprache in wenigstens zwei weiteren (europäischen) Sprachen über kommunikative Kompetenzen verfügen (vgl. Commission of the European Communities 2003, 24).

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Evaluieren (CEFR)

Auf europäischer Ebene wurde eine Vereinbarung über die Systematisierung des Sprachvermögens getroffen. Der Referenzrahmen gliedert dabei die Sprachkompetenzen in einem System von A1 bis C2. Ein formuliertes Ziel ist, „to ensure quality inclusive education as a right of all citizens“ (Council of Europe 2018, 23). Die gemeinsamen Referenzniveaus definieren, welche Kernaspekte durch die Sprachkenntnisse erreicht werden sollten. Die auf jedem Niveau zu erreichenden Sprachkompetenzen werden allgemein in eindeutigen „Kann-Beschreibungen“ beschrieben und können auf verschiedene Sprachen angewendet werden.

Das System bildet die Grundlage für offiziell anerkannte Sprachtests. Es gibt offizielle Übersetzungen der CEFR Globalskala in 22, in der Europäischen Union gesprochenen Sprachen¹.

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbstständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

Abbildung 2: Gemeinsame Referenzniveaus-Globalskala (Council of Europe o.A. c)

¹ Die Übersetzungen können hier eingesehen werden: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>

Die Niveaustufen reichen von „Elementarer Sprachverwendung“ über „Selbstständige Sprachverwendung“ bis hin zur „Kompetenten Sprachverwendung“. Teilnehmer*innen der Programme für international ausgebildete Lehrkräfte müssen mindestens über das Kompetenzniveau „Selbstständige Sprachverwendung“ in der Amtssprache des Aufenthaltslandes verfügen, um an den Programmen teilzunehmen. Der*die Sprachlerner*in kann somit „die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben“ (Council of Europe o.A. c, Globalskala).

Hochschulausbildung und Sprachenpolitik

Aufgrund von Mobilität und Migration innerhalb Europas einerseits und Globalisierung und Internationalisierung der Hochschulausbildung und Forschung andererseits stehen die Universitäten in Europa vor vielfältigen, neuen sprachlichen Herausforderungen (vgl. European Language Council 2013, 32013, 3). Zudem hat der Bologna-Prozess in ganz Europa zu mehr Vergleichbarkeit und Kohärenz des Hochschulsystems geführt. Dies hat auch die internationale Mobilität von Studierenden wie auch von Angestellten im Hochschulbereich erleichtert. Nicht nur aufgrund dieser Entwicklungen empfiehlt der Europäische Sprachenrat (CEL/ELC) den Universitäten, eine eigene, spezifische Sprachenpolitik zu verfolgen, durch die Leitbild und Kontext der Institution verdeutlicht werden kann. Dem CEL/ELC zufolge hat eine angewandte Sprachenpolitik folgende Auswirkung: “[it] establishes the languages of instruction and of administration and communication as well as the aims and objectives of language programmes, language support measures and the way in which these are put into practice within a particular HEI (Higher Educational Institution)” (European Language Council 2013, 3). Ausgehend von der offenen Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit der Europäischen Union, welche sich in der europäischen Idee der Verständigung und der gemeinsamen Anschauungen innerhalb Europas (und darüber hinaus) manifestiert – beziehen sich die R/EQUAL-Partner auf diesen Ansatz der Offenheit gegenüber dem Sprachgebrauch. Erweitert wird dieser Ansatz um zusätzliche Sprachen, die außerhalb der Europäischen Union gesprochen werden. Dadurch wird betont, dass die Idee der internationalen Kommunikation und transnationalen Zusammenarbeit sich nicht nur auf die Amtssprachen der europäischen Länder bezieht, sondern auch Sprachressourcen miteinbezieht, die durch globale Migration nach Deutschland, Österreich und Schweden vorhanden sind. Betrachtet man die Strukturen der vier Programme von R/EQUAL wird deutlich, dass es viele Aktivitäten hinsichtlich des Spracherwerbs in einem mehrsprachigen Kontext gibt. Jedoch verfügt keine der Universitäten über ein spezifisches Sprachkonzept im Rahmen ihrer mehrsprachigen Realität. Bezogen auf das Angebot der Sprachkurse bietet jede Partneruniversitäten allen ihren Studierenden eine Vielzahl von Sprachen an. Darüber hinaus stellen alle Universitäten zudem Deutschkurse für (zukünftige) internationale Studierende zur Verfügung. Im Folgenden wird die Sprachenpolitik der vier Universitäten vorgestellt.

3.2 Sprachenpolitik an den vier R/EQUAL Partneruniversitäten

Ausgehend von der europäischen Sprachenpolitik, die Mehrsprachigkeit implementiert und der Vereinbarung der R/EQUAL-Partnerprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte werden im Folgenden die vier Partneruniversitäten hinsichtlich ihrer allgemein übergreifenden Sprachenpolitik vorgestellt:

3.2.1 Universität zu Köln

An der Universität zu Köln gibt es kein übergreifendes Sprachkonzept. Die Sprachenpolitik basiert auf der Relevanz der deutschen Sprache, die für das Studium und das Leben in Köln notwendig ist. In den meisten Studiengänge der Universität zu Köln ist die offizielle Sprache Deutsch, es gibt nur einige englische Masterprogramme. Ist Deutsch die Lehrsprache, ist eine Voraussetzung für die Bewerbung der Nachweis des C1-Niveau des CEFR (vgl. International Office der Universität zu Köln: Allgemeine Informationen für internationale Bewerbungen). Auch bei Englisch als Lehrsprache muss ein hohes Niveau der englischen Sprachkompetenz nachgewiesen werden. Welches Zertifikat akzeptiert wird, ist von dem jeweiligen Masterprogramm abhängig (vgl. International Office der Universität zu Köln: Internationale Bewerbungen künftiger Masterstudierender).

Um internationale Studierende auf die Anforderung (C1-Niveau im Deutschen) vorzubereiten, bietet die Universität zu Köln ein diverse Deutschkurse für verschiedene Sprachniveaustufen an (CEFR Sprachniveaustufen A1-C2) und für unterschiedliche Zielgruppen an (Studienvorbereitung, Bachelor, Master, Doktoranden, Austauschstudierende usw.). Diese werden vom Fachbereich „Deutsch als Fremdsprache“ koordiniert. Etwa 750 Personen nehmen jedes Semester an den verschiedenen Sprachkursen teil. Die Deutschkurse für alle internationalen Studierenden unterscheiden sich zudem in studienvorbereitende und studienbegleitende Deutschkurse.

Studienvorbereitende Kurse, die mit Sprachniveaustufe B2 beginnen, bereiten künftige Studierende auf den C1-Sprachtest vor (vor allem DSH; „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“). Seit 2016 werden an der Universität zu Köln studienvorbereitende Kurse speziell für zukünftige Studierende mit Fluchthintergrund angeboten. Um sich für diese Kurse zu qualifizieren, müssen die Bewerber*innen eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, einen Fluchthintergrund mit Bleibeperspektive, wie auch Sprachkompetenz auf der Sprachniveaustufe B1 gemäß CEFR nachweisen (vgl. International Office der Universität zu Köln: Akademische Unterstützung für Geflüchtete. Vorbereitende Deutschkurse für Geflüchtete).

Zusätzlich werden Kurse für internationale Studierende angeboten, die ihr Studium gerade begonnen haben. Zeigen Tests zu Beginn des Studiums, dass in einigen Bereichen noch bestimmte Sprachkenntnisse fehlen (z.B. Hörverständnis), wird den internationalen Studierenden geraten, an den jeweiligen spezifischen Kursen teilzunehmen. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit, diese fehlenden Kenntnisse während einer Einführungsphase am Anfang des Vorstudiums nachzuholen (vgl. International Office der Universität zu Köln: Studienstart International). Zusätzliche studienbegleitende Deutschkurse werden angeboten, um internationalen Studierenden die Möglichkeit zu

geben, ihre Sprachkompetenz weiterhin gezielt zu verbessern. Sprachkurse werden auch auf verschiedenen Niveaus (A1-C2) für Austauschstudierende angeboten, die an der Universität zu Köln z.B. im Rahmen des Erasmus-Programms studieren, oder für Studierende von Partneruniversitäten, die sich für ein Semester oder ein Jahr an der Universität zu Köln aufhalten.

Seit 2018 werden als Teil des Programms für geflüchtete Lehrkräfte spezielle Deutschkurse für die Teilnehmer*innen durchgeführt. Diese bestehen aus einem vorbereitenden, zweimonatigen Intensivsprachkurs sowie begleitenden allgemeinen Deutschkurs und einem fachsprachlichen Deutschkurs. Man kann sich mit (mindestens) einem B1-Niveau im Deutschen gemäß dem CEFR für das Programm für geflüchtete Lehrkräfte bewerben (International Office der Universität zu Köln: Akademische Unterstützung für Geflüchtete. Vorbereitende Deutschkurse für Geflüchtete).

Abgesehen von den Deutschkursen gibt es an der Universität zu Köln ein umfangreiches Angebot an weiteren Sprachkursen (z.B. Spanisch, Arabisch, Kiswaheli). Je nach Studiengang können zudem einige Kurse auch in anderen Sprachen abgehalten werden (z.B. Französisch, Spanisch usw.). Ein holistisches Konzept, welches den Gebrauch verschiedener Sprachen als Bereicherung und Unterstützung in der Lehrdidaktik wie auch in der Beratung sieht, ist ein gesetztes Ziel für die Zukunft.

3.2.2 Universität Wien

Die Universität Wien hat eine spezielle, übergreifende Sprachenpolitik. Diese besteht unter anderem in der Notwendigkeit, Deutschsprachkenntnisse auf dem C1-Niveau nachzuweisen. Sehr gute Deutschkenntnisse stellen somit eine Voraussetzung für die Zulassung zu einem regulären Studiengang an der Universität Wien dar. Für wenige Masterstudiengänge und Doktorand*innenausbildungen ist ein Nachweis der englischen und nicht der deutschen Sprachkompetenz erforderlich (vgl. univie Blog 2018). Die Nachweise unterscheiden sich entsprechend den Anforderungen des Studiengangs. Ab dem Sommersemester 2019 müssen Bewerber*innen für ein Deutsch-Studium ein Deutschzertifikat auf dem Niveau A2 vorlegen, auch wenn sie danach den Vorstudienlehrgang besuchen wollen (ein kostenpflichtiger Kurs, der als Vorbereitung auf das Studium belegt werden kann) (vgl. Studienservice und Lehrwesen o.A.). Dieser Nachweis der deutschen Sprachkompetenz (mindestens) auf A2-Niveau kann beispielsweise mit einem ÖSD Zertifikat A2 oder mit einem Goethe-Zertifikat A2 erbracht werden. Jedoch darf dieses Zertifikat zum Zeitpunkt der Bewerbung nicht älter als zwei Jahre sein (vgl. univie Blog 2018).

Für die Zulassung zu einem regulären Studiengang benötigen die Studierenden ein Deutschzertifikat auf dem C1-Niveau. Legt ein*e Studierende*r bei der Bewerbung einen Deutschnachweis auf einem Niveau niedriger als C1 vor (mindestens jedoch A2), hat er*sie die Möglichkeit, einen Deutschkurs im Vorstudienlehrgang der Universitäten Wiens oder deren Kooperationspartner*innen zu besuchen (vgl. Studienservice und Lehrwesen o.A.).

Außerdem gibt es zusätzliche Richtlinien für den Unterricht in Fremdsprachen. Das Curriculum kann vorschreiben, dass alle oder einzelne Module, Kurse und Prüfungen in einer Fremdsprache abgehalten und wissenschaftliche Arbeiten in einer Fremdsprache abgefasst werden müssen. Ein*e Kursdozent*in ist berechtigt, den Kurs in einer Fremdsprache abzuhalten und zu prüfen, wenn das

Thema des Studiums, Moduls oder erweiterten Curriculums die Fremdsprache ist. Durch das Curriculum wird festgelegt, welches Sprachniveau für das jeweilige Studium, das erweiterte Curriculum oder das Modul erforderlich ist (vgl. Universität Wien 2019, 20).

Weiter müssen alle Bewerber*innen des Zertifikatskurses „Grundlagen der Erziehungswissenschaft für geflüchtete Lehrkräfte“ ein Deutschzertifikat auf dem Niveau B2.2. vorlegen.

3.2.3 Universität Stockholm

Durch die Sprachenpolitik der Universität Stockholm soll das Bewusstsein für die Relevanz von Sprache und den Sprachgebrauch auf Seiten des Personals und der Studierenden erhöht werden (vgl. Language Policy of Stockholm University 2011). Da die internationale Sprache in Forschungskontexten gewöhnlich Englisch ist, befasst sich die Sprachenpolitik hauptsächlich mit dem Gebrauch des Englischen. Insbesondere im akademischen Kontext soll durch den englischen Sprachgebrauch eine profilierte internationale Position erreicht werden. Die Qualität von Ausbildung und Forschung soll dadurch erhöht werden. z.B. durch die Gewinnung internationaler Forscher*innen und Studierender. Ebenso die Teilhabe an internationalen Ausbildungs- und Arbeitsmärkten soll dadurch gefördert werden. Um diese Ziele zu erreichen, wendet die Universität Stockholm ein Konzept des parallelen akademischen Sprachgebrauchs an, welches wiederum besonders das Englische betrifft. Dabei gilt es zu beachten, dass "the use and development of one language should not take place at the expense of proficiency in the other language" (ebd.).

Schwedisch ist weiterhin die vorherrschende Amtssprache der Universität Stockholm, insbesondere Verwaltungsangelegenheiten betreffend. Hinsichtlich der Ausbildung ist ein Nachweis der schwedischen Sprachkompetenz für die Zulassung zu einem regulären Studiengang an der Universität Stockholm erforderlich. Programme der ersten Studienstufe werden, außer in speziell auf internationale Studierende zugeschnittenen Programmen, hauptsächlich auf Schwedisch abgehalten. Darüber hinaus wird durch die Universität Stockholm vorangetrieben, dass bestimmte Elemente der Studiengänge auf Englisch abgehalten werden, oder eben in der Sprache, die Gegenstand des Studiums ist (vgl. ebd.). Aus diesen Gründen betrifft der vorausgesetzte Nachweis der Sprachkompetenz beide Sprachen (Schwedisch und Englisch), auch wenn in den meisten Studiengängen Schwedisch die hauptsächlichste Lehrsprache ist.

Um für einen Kurs oder ein Programm mit Schwedisch als Lehrsprache zugelassen zu werden, benötigen Studierende ein Schwedisch-Zertifikat auf C1-Niveau. Ebenfalls für Kurse und Studienprogramme auf Bachelorniveau ist die allgemeine Zulassungsvoraussetzung hinsichtlich der englischen wie auch der schwedischen Sprache das C1-Niveau, was auch für die meisten Kurse und Programme auf Masterniveau gilt (University Admissions information, Swedish Council for Higher Education). In Kapitel 7, Abschnitt 6 der Hochschulverordnung ist zudem festgelegt, dass Schwedischkenntnisse eine Voraussetzung für die Zulassung zu Programmen der ersten Studienstufe sind (vgl. ebd. 2006, 1053). Programme der zweiten und dritten Studienstufe haben keine entsprechenden Voraussetzungen hinsichtlich der schwedischen Sprachkompetenz, obwohl das Schwedische Zentralamt für Hochschulausbildung argumentiert, dass vorausgesetzt werden kann, dass eine Person, die sich für einen Kurs oder ein Programm bewirbt, dessen Lehrsprache Schwedisch

ist, auch über Schwedischkenntnisse in relevantem Umfang verfügt (The Swedish National Agency for Higher Education, Report 2008, 36 R).

Die Möglichkeit eines*einer Dozenten*Dozentin, eine andere Sprache als Schwedisch und Englisch zu benutzen, ist abhängig von dem Fach. Dies ist meistens der Fall, wenn der Gegenstand des Studiums die Fremdsprache selber ist (Language Policy of Stockholm University 2011). Publikationen und die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in anderen Sprachen als Schwedisch und Englisch wird ebenfalls sehr gefördert, wenn es für den Forschungsinhalt unmittelbar relevant ist. Die Durchsetzung der Sprachenpolitik der Universität und die Lenkung der Wahl der Lehrsprache ist eine wesentliche Zielsetzung zu einem bewussten Sprachgebrauch (vgl. ebd.), insbesondere bezogen auf mehrsprachiges Personal und mehrsprachige Studierende. Die Qualität der Ausbildung betreffend, begünstigt der Gebrauch mehrerer Sprachen die Effizienz und Lernfähigkeit, die Kreativität und das Verständnis von Begriffen. Im Gegensatz dazu müssen die Auswirkungen auf die oben genannten Bereiche berücksichtigt werden, wenn die in der Ausbildung genutzte Sprache nicht die eigene Erstsprache ist. Zwei Auswirkungen der geringeren Verwendung der eigenen Erstsprache werden in der Sprachpolitik der Hochschulen diskutiert, erstens der so genannte „Bereichsverlust“, bei dem eine Sprache in einem bestimmten gesellschaftlichen Bereich eine andere ersetzt, was die Kommunikationsbedingungen verschlechtert. Die zweite in der Politik diskutierte Auswirkung ist der „Kapazitätsverlust“, bei dem der Gebrauch einer anderen Sprache als der Erstsprache negative Auswirkungen auf die Fähigkeit sich nuanciert und präzise auszudrücken haben kann (vgl. ebd.).

Deshalb bietet die Universität Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Schwedisch (oder Englisch für Programme und Kurse mit Englisch als Lehrsprache) Unterstützung in Form von Sprachkursen, akademischen Sprachmodulen innerhalb verschiedener Programme und je nach Bedarf der Studierenden auch Korrekturlesen. Beispielsweise umfasst das Ressourcenzentrum für Spracherwerb der Universität Stockholm spezielle Unterstützung in Schwedisch als Zweitsprache (Language Learning Resource Centre, Stockholm University), und das Zentrum für akademisches Englisch (CAE) der Universität Stockholm bietet Beratung und speziell konzipierte Kurse für den Gebrauch von Englisch in verschiedenen akademischen und fachlichen Kontexten (vgl. Centre for Academic English, Stockholm University).

3.2.4 Pädagogische Hochschule Weingarten

An der Pädagogischen Hochschule Weingarten gibt es keine übergreifendes Sprachkonzept. Die internationalen Studierenden werden auf Deutsch und auf Englisch angesprochen. Es wird keine weiteren Sprachen gezielt genutzt, wenn nicht ein*e Angestellte*r der Universität zufällig eine andere Sprache beherrscht. Ein Ansatz der Pädagogischen Hochschule Weingarten besteht darin, Lehrveranstaltungen in englischer Sprache anzubieten, unabhängig davon, ob internationale Studierende diese Veranstaltung besucht. Prinzipiell ist festzuhalten, dass die Anzahl der auf Englisch abgehaltenen Lehrveranstaltungen jedes Semester steigt. Durch diese Politik wird es internationalen Studierenden ermöglicht, bis zu 30 ECTS Leistungspunkte zu sammeln.

Bezogen auf die Mehrsprachigkeit der Studierenden, wird diese Tatsache von der Pädagogischen Hochschule Weingarten hauptsächlich als Unterstützung für internationale Studierende, die z.B. aus China, Korea, Indien oder Südamerika kommen, betrachtet. Diese Unterstützung zeigt sich sowohl in der Vorbereitung des Aufenthalts, dann zu Beginn des Studiums an der Pädagogischen Hochschule und schließlich in einer individuellen Förderung während des Aufenthalts. Die Schritte der Unterstützung sind:

- Internationale Studierende erhalten eine intensive Unterstützung in der Vorbereitung ihres internationalen Austauschs, z.B. durch die Besprechung und Vorbereitung ihres Kursplans, hinsichtlich Reiseinformationen und Regelung von Visa-Angelegenheiten, wie auch bezüglich der Unterbringung, der Einschreibung an der Universität oder der Krankenversicherung usw. Dabei werden, falls verfügbar, digitale Möglichkeiten genutzt.
- Während ihres Aufenthalts an der Pädagogischen Hochschule Weingarten nehmen die internationalen Studierenden der Partneruniversitäten an einem Betreuungsprogramm teil, welches Deutschkurse, einen Welcome Day, verschiedene Veranstaltungen während der sogenannten Orientierungswoche, Beratung bezüglich der Lehrveranstaltungen und der Belegung der richtigen Kurse für dem jeweiligen Studiengang sowie sonstige soziale und kulturelle Veranstaltungen umfasst. Dies dient der Unterstützung der internationalen Studierenden.
- Deutschkurse (Anfänger- und Fortgeschrittenenkurse) werden angeboten:
 - vorbereitende Intensivkurse vor Semesteranfang (2 SWS)
 - Reguläre Deutschkurse werden während des Semesters mit Prüfung und Zertifikat nach erfolgreichem Abschluss durchgeführt.
- Das Tutor*innen- und Buddy-Programm ist ein Netzwerk zwischen internationalen Studierenden und den regulär Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (es wurde so ausgearbeitet, dass auch Programmteilnehmer*innen von IGEL daran teilnehmen können).
- Die Professor*innen/Dozent*innen an der PH Weingarten unterstützen internationale Studierende darin, auch individuelle Lösungen zu finden.

Es gibt auch ein Programm, das deutsche Studierende darin unterstützt, ins Ausland zu gehen. Dies bezieht sich entweder auf europäische Länder oder auf Länder, in denen eine Hochschulpartnerschaft besteht, wie z.B. Indien, Japan oder Brasilien. Die Unterstützung für Studierende, die ins Ausland gehen möchten, umfasst vorbereitende Englischkurse, Erteilung eines Englisch-Sprachzertifikats durch einen Online sowie vorbereitende Sprachkurse in Spanisch und Portugiesisch (in Zusammenarbeit mit der HS Ravensburg-Weingarten).

3.3 Mehrsprachige Kontexte in der Hochschulausbildung

Universitäten stellen traditionell internationale Räume dar, wobei die Wissenschaft nicht an nationale Kontexte gebunden ist. Forschung findet an Universitäten meistens im Rahmen nationaler Bildungsinstitutionen statt, die eine starke internationale Orientierung haben und gleichzeitig im wissenschaftlichen Diskurs als transnational beschrieben werden können. Die Mobilität von Forscher*innen und internationale Publikationstätigkeiten gelten als Qualitätskennzeichen. Die Internationalisierung der Hochschulausbildung ist eines der zentralen Themen in der organisatorischen Entwicklung von Universitäten. Sogenannte International Offices bilden eine Schnittstelle zur Wissenschaft und sind an Universitäten zum Standard geworden.

Die Ausbildung der Sprachkompetenzen und -fähigkeiten sind ein wesentlicher Schwerpunkt der internationalen Arbeit an Universitäten. Mit einem starken Fokus auf die englische Sprache werden häufig Kurse und Weiterbildungen für Studierende und Wissenschaftler*innen angeboten. Ein Studium im Ausland, Teil einer internationalen Forschungsgruppe sein, internationale Sommeruniversitäten anbieten usw., alle diese Aktivitäten gelten nicht nur für wissenschaftlichen Fortschritt als entscheidend, sondern auch als prestigeträchtig für die institutionelle Organisation. Der englischen Sprache kommt dabei ein hoher Status zu, ist sie doch von globaler Bedeutung und in einigen Wissenschaften sogar Standardsprache geworden. Demnach wird auch deutlich, dass die internationale Orientierung auf dem Gebiet Sprachen deutliche Hierarchien mehr oder weniger nützlicher Sprachen zeigt. Das allgemein hohe „Sprachprestige“ (Fishman 1975) der englischen Sprache ist auch in den Hochschulinstitutionen offensichtlich.

Die Vorstellung, dass Internationalisierung nur etwas mit Kontakten im Ausland zu tun hat, wird zunehmend in Frage gestellt. Das Konzept der „Internationalisation at home“ bezieht sich auf die Tatsache, dass Universitäten nicht homogen und einsprachig, sondern mehrsprachig gestaltet sind. Dies bezieht sich auf die Vielfalt der Nationalsprachen oder „named languages“ (Otheguy/Garcia & Reid 2015), die durch die Diversifizierung der Gesellschaft und die vergangenen wie auch die gegenwärtigen Migrationsbewegungen entstanden sind. Durch den Ansatz der „Internationalisation at home“ wird ein starker Fokus „on all students, not only in those that are mobile, and also in the internationalisation of the curriculum and the learning process“ (DeWitt 2011, 13) gesetzt. Dieser Ansatz basiert auf der Arbeit von Bengt Nilsson, der diese neue Sichtweise an der Universität Malmö einführte: „an understanding of internationalisation that went beyond mobility and a strong emphasis on the teaching and learning in a culturally diverse setting (Wächter 2003, 6). Dabei umfasst das Konzept verschiedene Elemente. In den Programmen von R/EQUAL kommen die beiden Elemente des internationalen und des interkulturelle/diversen Fokus zusammen. Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten wird deshalb als Thema der Internationalisierung zu Hause betrachtet.

4. Glossar grundlegender theoretischer Konzepte für Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten

International ausgebildete Akademiker*innen, die in ihrem Herkunftsland und/oder anderen Ländern als Lehrkräfte gearbeitet haben, benötigen Unterstützung, um einen Zugang zu einem ihnen unbekanntem Bildungssystem zu finden. Zumeist stellt dabei der Erwerb der offiziellen Schulsprache eine große Herausforderung für diese Gruppe dar. Aus diesem Grund sind Sprachlernangebote in Weiterqualifizierungsprogrammen unumgänglich. Oftmals ist ein Ziel im Rahmen solcher Programme, dass die Teilnehmenden ihre sprachlichen Fähigkeiten in der zu erwerbenden Sprache verbessern. Eine Möglichkeit besteht darin, das Sprachkonzept an der bestehenden Mehrsprachigkeit der Gruppe auszurichten. Dies bedeutet, dass Lerner*innen einer zweiten/dritten usw. Sprache ihre gesamten sprachlichen Ressourcen verwenden, um zu denken, zu verstehen und gemeinsam an Bedeutung zu entwickeln. Es ist definiert als „the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximise communicative potential“ (Garcia 2009, 140).

Das folgende Glossar informiert über wesentliche Aspekte der Lehre in mehrsprachigen Kontexten und gibt Empfehlungen für weiterführende Literatur über Lernen und Lehren in mehrsprachigen Kontexten in Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte. Da nicht alle R/EQUAL-Partner das gleiche Sprachkonzept verwenden, werden die theoretischen Grundsätze in der Form eines Glossars präsentiert. Durch diese Form der Präsentation wird klar, dass es kein gemeinsames Konzept gibt, sondern eine Sammlung theoretischer Grundlagen und Ansätze, die bei der Entwicklung eines Konzepts für ein Programm für international ausgebildete Lehrkräfte hilfreich sein können.

Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ stellt nicht nur einen übergeordneten Begriff für sehr unterschiedliche Phänomene sprachlicher Diversität dar, sondern führt, wenn als Sammelbegriff verwendet, zu Unsicherheit darüber, was genau damit gemeint ist. Skutnabb-Kangas (1981) zufolge können alle Definitionen der Zweisprachigkeit grundsätzlich auf die Bestimmung der Mehrsprachigkeit verwendet werden. Jedoch ist auch keine allgemein anerkannte Definition der Zweisprachigkeit zu finden.

In extremen Fällen sind Definitionen von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit so eng formuliert, dass sie kaum auf jemanden zutreffen, da sehr gute sprachliche Fähigkeiten in beiden oder mehreren Sprachen erforderlich sind (vgl. das problematische Konzept des „balanced bilingualism“, Bloomfield 1935). Ist die Definition von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit zu weit, umfasst sie auch Personen, die nur einige Wörter in einer anderen Sprache beherrschen (vgl. Skutnabb-Kangas 1981, 81).

Eine Orientierung in Richtung Einsprachigkeit als Maßstab für die Bewertung von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit ist häufig kritisiert worden, da diese keine Informationen über die Sprachkompetenzen zweisprachiger und mehrsprachiger Personen liefern kann (vgl. Beatens Beardsmore 1982; über Kritik z.B. Dirim 2005; Fürstenau & Niedrig 2010). Die bestehende Forschung zeigt, dass zweisprachige oder mehrsprachige Jugendliche ihre Sprachen auf kontextabhängige Weise nutzen und während des Erwerbsprozesses verschiedene Erfahrungen mit und in ihren Sprachen machen. Der von Gogolin (1988) eingeführte Begriff „Zweisprachigkeit im Alltagsleben“ verdeutlicht, dass die sprachlichen Fähigkeiten von zweisprachigen und mehrsprachigen Personen nicht ausgewogen sein müssen. Sprachen haben unterschiedliche Funktionen aufgrund unterschiedlicher Umstände ihrer Verwendung, Nutzungssituationen und damit verbundener Absichten: Eine Person ist zweisprachig oder mehrsprachig, wenn sie diese Sprachen im Alltagsleben nutzen kann.

- Beatens Beardsmore, H. (1982): Zweisprachigkeit: Grundprinzipien. Clevedon: Tieto.
- Dirim, İ. (2005): Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (Hrsg.), Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 81-86.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In Krüger-Potratz, M., Neumann, U. & Reich, H. H. (Hrsg.), Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, 269-288.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): Zweisprachigkeit oder nicht. Die Ausbildung von Minderheiten. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerb

Neben einer durch Migration veranlassten (familiären) Mehrsprachigkeit kann eine Person auch durch das Erlernen von Fremdsprachen (z.B. in der Schule, im Sprachkurs, in der Erwachsenenbildung) oder durch das Aufwachsen in einem mehrsprachigen Gebiet (z.B. Belgien, Schweiz) zweisprachig sein. Je nach Kontext des Spracherwerbs kann ein Unterschied zwischen Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerb gemacht werden: „Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdspracherwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht“ (Henrici & Vollmer 2001, 8 zitiert nach Kniffka & Siebert-Ott 2012, 15).

- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. aktual. Aufl. Paderborn: Schöningh Verlag.

Plurilingualismus

Die Kapazität und Kompetenz mehr als eine Sprache zu lernen sowie der Wert der Offenheit gegenüber unterschiedlichen Sprachen (linguistic tolerance) bei Personen und Ländern. Plurilingualismus wird mit interkultureller Kompetenz und demokratischer Bürgerschaft assoziiert und ist ein Anspruch sprachlicher Bildung: „Education for plurilingualism will refer to plurilingual education (for example, teaching national, foreign, regional languages), in which the purpose is to develop plurilingualism as a competence“ (Europarat 2007, 18).

- Europarat (2007): Von sprachlicher Diversität zu plurilingualer Ausbildung: Anleitung für die Entwicklung von Sprachausbildungspolitiken in Europa. Abgerufen von: <https://rm.coe.int/16802fc1c4>

Translanguaging

Translanguaging als eine Perspektive auf Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit basiert auf der Annahme, dass es auf der mentalen Ebene einzelner Sprecher keine Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen gibt und diese deshalb keine separaten Sprachsysteme darstellen. Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit stellt sich eher als sprachliches Kontinuum dar. Translanguaging ist nach dem russischen Philosophen Michail Bachtin (1979) in das Konzept der Heteroglossie eingebettet. Laut Bakhtins Konzept ist die sprachliche Realität aller Sprecher komplex und dynamisch. Sprechen findet immer in „einem Dialog von Sprachen“ [als einem] „Bündel von Varianten, Sprachebenen oder Jargons“ (Busch 2015, 51) in der jeweiligen Sprache statt.

Mit dieser Perspektive wählen zweisprachige und mehrsprachige Personen in Kommunikationssituationen bestimmte Merkmale aus einem allgemeinen sprachlichen Repertoire aus, um Sinn und kommunikative Kontexte zu vermitteln und zu bestimmen (vgl. Garcia 2009). Der flexible Gebrauch mehrerer Sprachen ist eine kommunikative Kompetenz „zu der alles Wissen über und

alle Erfahrungen mit Sprache beitragen und in der Sprachen sich verknüpfen und zusammenwirken“ (Europarat 2001, 4).

Ursprünglich wurde der Begriff „Translanguaging“ von dem walisischen Linguisten Cen Williams geprägt, der umfassende Studien über zweisprachigen Unterricht in Schulen in Wales publizierte. Dementsprechend definieren Otheguy, Garcia & Reid (2015) Translanguaging als „the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages“ (ebd. 283). Hinsichtlich Translanguaging in der Hochschulausbildung betont Mazak (2017, 1): „Es ist ein ziemlicher trendiger und zeitweise kontroverser Begriff geworden, nachdem er in den letzten Jahren in der akademischen Welt Zugkraft erlangt hat. Jedoch beweist die Art wie er von Forschern, besonders in der Didaktik, aufgenommen wurde, dass er in unseren Beschreibungen von Sprachpraktiken in didaktischen Umgebungen eine Lücke füllt.

- Bachtin, M. (1979): Das Wort im Roman. In: Ders.: Ästhetik des Wortes. Hrsg. v. Rainer Gröbel. Frankfurt am Main, 154-300.
- Busch, B. (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In: Schnitzer, A. & Mörgen, R. Hrsg. v. Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, 49-66.
- Europarat (2001): Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, Evaluation. Abgerufen von: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- Mazak, M. C. (2017): Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In: Mazak, M. C. & Carroll, C. S. (Hrsg.): Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Channel View Publications.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.

Dynamische Zweisprachigkeit

Nach Garcia (2009) kann Translanguaging aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden, wobei dies die Auseinandersetzung mit der Lehre in mehrsprachigen Gruppen ebemso umfasst wie die dynamische Zweisprachigkeit einzelner Personen. Die dynamische Zweisprachigkeit von Individuen und dynamische Sprachpraktiken in zweisprachigen Gemeinschaften werden als Möglichkeiten für flexible Lernprozesse betrachtet. Im Gegensatz zu der Ansicht, dass Sprachen separat gelernt werden müssen, um Sprachverwirrung zu vermeiden, werden dynamische Sprachvermischung und Koexistenz als wichtig für die Entwicklung metasprachlichen Bewusstheit angesehen. Aus didaktischer Perspektive haben Lehrkräfte die Aufgabe, diese Sprachpraktiken zu würdigen und sie mit den in formalen Ausbildungen erwünschten Sprachpraktiken zu verbinden (Flores, Schissel 2014).

- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- Flores, N., & Schissel, J.L. (2014). Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-Based Reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454-479.

Translanguaging in Bildungskontexten

In Bildungskontexten stellt Translanguaging einen Ansatz der Sprachdidaktik dar, der die diversen und dynamischen Sprachpraktiken von Lernenden aufgreift und unterstützt (vgl. Otheguy, Garcia & Reid 2015). Garcia definiert Translanguaging in Bildungskontexten als „‘a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality “ (vgl. Otheguy, Garcia & Reid 2015).

In diesem Sinne kann eine Didaktik, die die Sprachen in mehrsprachigen Kontexten berücksichtigt als ein Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit verstanden werden (vgl. Otheguy, García & Reid 2015). Für die praktische Arbeit in der Schule werden alle Sprachen systematisch verwendet und nicht nur, wenn es zufällig passt oder eine bestimmte Lehrkraft Lust darauf hat, eine andere Sprache einzubeziehen. Die Einbeziehung von Sprachen in die Lehre basiert auf dem Interesse und dem Erwerb sprachlicher Kompetenz der Studierenden durch die Lehrkräfte und geht über die Übersetzung verschiedener Sprachen hinaus.

Bisher konzentriert sich die theoretische und methodische Arbeit hinsichtlich Translanguaging in Bildungskontexten auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Für den Bereich der Hochschullehre besteht noch großes Potenzial für die Weiterentwicklung (Mazak & Carroll 2017). Weitere Informationen unter:

- Website der CUNY-NYSIEB-Initiative für werdende Zweisprachler: <https://www.cuny-nysieb.org/>
- Die Translanguaging CUNY-NYSIEB-Richtlinie für Ausbilder: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013): Translanguaging: A CUNY-NYSIEB-Anleitung für Ausbilder Abgerufen von: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.

Sprachsensibles Lehren

Sprachsensibles Lehren ist ein Lehren, das durch sprachliche Ansprechbarkeit und Aufgeschlossenheit gegenüber den vielfältigen sprachlichen Ressourcen in einer Gruppe gekennzeichnet ist. Ein wichtiges methodisch-didaktisches Element des sprachsensiblen Lehrens ist die Wahrnehmung des individuellen Sprach(en)niveaus der Studierenden, ihrer Fähigkeiten und Potentiale sowie der noch zu erlernenden Sprachkompetenzen. Die von den Studierenden zu erfüllenden fachspezifischen Anforderungen müssen ebenfalls identifiziert werden. Die Lehrkraft wählt Lehrmaterialien und unterstützende Verfahren, die an das Sprachniveau der Lerner*innen angepasst sind und ihnen helfen, weitere notwendige Sprachkompetenzen zu erwerben. Außerdem ist ein fortlaufendes und systematisches Training der fachsprachlichen Sprachkompetenzen wichtig, um die in einem Fach gelehrt Themen zu verstehen.

Im deutschsprachigen Kontext bietet Leisen (2019) Anregungen für eine sprachensible Lehre, die drei wichtige Grundsätze umfasst:

1. Aufgaben können in unterschiedlichen Schichten und Formen der Visualisierung präsentiert werden. Sie unterscheiden sich im Grad der Abstraktion der Sprache. Von gegenständlicher Darstellung bis zu mathematischer Darstellung versucht Leisen alle diese Formen in die Unterrichtsplanung einzubeziehen, um sprachliches Verständnis und Lernen zu unterstützen.
 2. Die sprachlichen Anforderungen von Aufgaben müssen knapp über der jeweiligen Sprachfähigkeit liegen. Das Ziel ist, Sprache zu produzieren, die nicht fehlerfrei, aber erfolgreich ist. Erfolgreich bedeutet in diesem Fall, dass das Sprachprodukt den Anforderungen der Aufgabe entspricht.
 3. Der Lerner erhält Sprachunterstützung, um erfolgreich mit Sprachsituationen umzugehen, die knapp über seiner Sprachfähigkeit liegen. Sprachunterstützung kann mit Hilfe unterschiedlicher Strategien erfolgen.
- Leisen, J. (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. Abgerufen von: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>

5. Sprachkonzepte der R/EQUAL-Programme

Da die Sprachkonzepte der Universitäten von denen der dortigen Programme abweichen oder Zusatz- bzw. Ausnahmeregelungen unterliegen, erfolgt hier eine kurze Präsentation der Sprachkonzepte der jeweiligen R/EQUAL-Programme.

5.1 Sprachkonzept des Programms an der Universität zu Köln

Das Sprachkonzept des *Programms für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln* betreffend, gibt es für die Teilnehmer*innen verschiedene Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu verbessern und zu praktizieren, wie auch von ihrer Mehrsprachigkeit zu profitieren.

Deutschkurse

Der programmbegleitende Deutschkurs besteht aus zwei Teilen: dem allgemeinsprachlichen Deutschkurs für Teilnehmer*innen des Programms, welcher sich an den Deutschkursen für alle internationalen Studierenden und diejenigen, die sich für ein Studium an der Universität zu Köln interessieren orientiert (vgl. International Office der Universität zu Köln: Deutsche Sprachkurse) und dem fachsprachlichen Deutschkurs mit dem Schwerpunkt auf Sprache, die im schulischen und bildungswissenschaftlichen Kontext benötigt wird. Im Rahmen des Programms für geflüchtete Lehrkräfte der Universität zu Köln ist das Erreichen des C1-Niveau im Deutschen (GER C1) eines der zentralen Module. Ein weiterer Schwerpunkt wird auf den Ausbau der fachsprachliche Kompetenzen im Schulkontext gelegt. Um einen erfolgreichen fachlichen Einstieg in das deutsche Bildungssystem zu unterstützen, sind allgemeine wie auch spezielle Sprachkompetenzen in Deutsch Voraussetzung. Aus diesem Grund wurde der Deutschkurses so konzipiert, dass nicht nur grammatische Fähigkeiten, sondern auch ein breites Vokabular mit besonderem Schwerpunkt auf dem Gebiet des Bildungssystems und des Schulwesens vermittelt werden.

▪ Der allgemeinsprachliche Deutschkurs für die Teilnehmer*innen des Programms

Die Lehrbücher "Sicher! B1+" (Hueber Verlag), "Erkundungen Deutsch als Fremdsprache B2" und "Erkundungen Deutsch als Fremdsprache C1" (Schubert Verlag) sind die Grundlage für den vorbereitenden Sprachkurs. Entlang des linearen Verlaufs der Lehrbücher werden grammatische Fähigkeiten sowie Fertigkeiten im Lesen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen vermittelt. Ziel der Sprachkurse ist eine Unterstützung hinsichtlich des erfolgreichen Abschlusses der TestDaF-Prüfung für C1 in der deutschen Sprache. Zusätzlich zu dem regulären Deutschunterricht gibt es eine wöchentliche, begleitende Lerneinheit, in der die Teilnehmer*innen individuelle Lernschwerpunkte im Rahmen eines Stationenlernens auswählen können. Dadurch

können, je nach Schwerpunktsetzung, identifizierte Defizite kompensiert und die Sprachkompetenz erweitert werden. Die Methode des Stationenlernens befähigt alle Teilnehmer*innen, sich individuell auf Prüfungen vorzubereiten. Zudem wird dadurch auch die Fähigkeit der Selbsteinschätzung gestärkt.

- **Der fachsprachliche Deutschkurs (mit sprachlichem Schwerpunkt im schulischen Kontext)**

Neben den allgemeinsprachlichen Deutschkursen wird auch ein programmbegleitender fachsprachlicher Deutschkurs mit dem sprachlichen Schwerpunkt auf schulische und bildungswissenschaftliche Kontexte angeboten. Teilnehmer*innen lernen das entsprechende fachspezifische Vokabular, indem sie praktische Beispiele anhand didaktischer Konzepte von Lehreinheiten sowie Lehrmethoden direkt anwenden. Lehreinheiten für fiktive Lerngruppen werden in der Gruppe präsentiert und diskutiert. Zudem werden die Grundlagentexte der bildungswissenschaftlichen Kursen mit einem Fokus auf die Sprache im Voraus vorbereitet. Ziel dieses fachsprachlichen Deutschkurses ist der Erwerb eines spezifischen Vokabulars, welches im Schulkontext Relevanz hat. Dieses Vokabular ist anwendungsorientiert und bezieht sich auf die in den Kursen verwendeten Texten. Die Kombination aus dem allgemeinsprachlichen Deutschkurs, der individuellen Arbeit durch das Stationenlernen und dem fachsprachlichen Deutschkurs ermöglicht die individuelle Entwicklung allgemeiner wie auch spezifischer Sprachkompetenzen. Der Schwerpunkt der Kurse liegt demnach auf der praktischen Anwendung in deutschen Schulen unabhängig der Schulart oder Fachrichtung.

Im Rahmen der Kursorganisation wird auf verschiedene Lehrmethodenpools zugegriffen. Der Methodenpool des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln bietet ein breites Spektrum von Lehrmethoden mit einem besonderen Schwerpunkt auf mehrsprachigen Lerngruppen. Dieser Methodenpool wird auf Deutsch angeboten und konzentriert sich auf den Schulunterricht. Drei der in dem Programm für geflüchtete Lehrkräfte der Universität zu Köln verwendeten Methoden wurden ins Englische übersetzt und an den Kontext der Hochschulausbildung angepasst. Abrufbar sind diese Methoden unter: <https://sites.google.com/view/requallanguagemanual/home>

Translanguaging in einem mehrsprachigen Lehr- und Lernkontext

In den bildungswissenschaftlichen Kursen des Kölner Programms wird zudem das Konzept des Translanguaging angewendet. Die Teilnehmer*innen erhalten dazu einen theoretischen Input zur mehrsprachigkeit in deutschen Schulen und arbeiten mit Methoden, wie man diese vorhandene Mehrsprachigkeit miteinbezieht, z.B. indem Translanguaging aktiv gefördert und angewendet wird.

- Teilnehmer*innen des Programms arbeiten zum Beispiel in einem Kurs über das Thema Mehrsprachigkeit und Heterogenität in der Schule mit Studierenden der regulären Lehrerbildung zusammen. Dieser Kurs ist so konzipiert, dass einerseits „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ Inhalt des Kurses ist und andererseits die vorhandene Mehrsprachigkeit

keit im Kurs aufgegriffen und aktiv im Lehren und Lernen der Hochschulausbildung umgesetzt wird. Auf diese Weise befassen sich die Teilnehmer*innen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch mit der Arbeit in mehrsprachigen Gruppen und bekommen Erfahrung mit der Durchführung von Translanguaging-Arbeitsphasen. Je nach Anzahl der Teilnehmer*innen kann der Kurs durch die Bildung von Tandems ergänzt werden, wobei ein Studierender und ein*e Teilnehmer*in jeweils ein Tandem bilden. Ob die Bildung von Tandems, in dem jeder*jede zwei gemeinsame Sprachen spricht, möglich ist, ist von den sprachlichen Fähigkeiten der Gruppe abhängig.

- In einigen Teilen des Programms werden Kurse von zwei Dozent*innen angeboten, die sich in ihren Sprachen gegenseitig ergänzen, dadurch konnte das Dozent*innenteam die gesprochenen Sprachen Englisch, Deutsch, Türkisch und Arabisch aktiv im Teamteaching anwenden.

Weitere Informationen über das Kölner Programm findet man unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/programm-fuer-gefluechtete-lehrkraefte/>

5.2 Sprachkonzept des Programms an der Universität Wien

Obwohl das Sprachkonzept der Universität Wien für den Zertifikatskurs allgemein anwendbar ist, gibt es in einigen Aspekten Unterschiede, da der Zertifikatskurs keine reguläre Lehrveranstaltung der Universität ist, sondern ein Weiterbildungsprogramm des Postgraduate Center (Institut für akademische, postgraduale Weiterbildung) der Universität Wien ist. Der Sprachansatz der Universität Wien unterscheidet sich etwas von den Bestimmungen und Voraussetzungen des Zertifikatskurses.

Bei der Bewerbung für den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ müssen alle Bewerber*innen ein Deutschzertifikat auf dem Niveau B2.2 vorlegen. Während des Besuchs des Zertifikatskurses absolvieren die Teilnehmer*innen einen Deutschkurs, um das Niveau C1 in Deutsch zu erreichen, wobei der Deutschkurs nicht Teil des Curriculums des Zertifikatskurses ist. Der C1-Deutschkurs ist ein Angebot, an dem die Kursteilnehmer*innen freiwillig teilnehmen können. Er wird als wichtig erachtet, weil Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 nachgewiesen werden müssen, (1) um sich in das Studium des zweiten Fachs nach dem Zertifikatskurs einschreiben zu können und (2) um sich bei den Schulbehörden als Sekundarlehrkraft bewerben zu können. Der Deutschkurs wird über Sprachenzentrum der Universität Wien angeboten und umfasst 120 Einheiten. Der Kurs kann finanziell unterstützt werden und ist somit bis auf die Lernunterlagen für die Teilnehmer*innen kostenlos. Teilnehmer*innen, die das Angebot in Anspruch nehmen, verpflichten sich, jede Woche zwei Nachmittage im Deutschkurs zu verbringen. Unterrichtet werden die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses von Teilnehmer*innen des Weiterbildungsprogramms „[Deutsch als Zweit-/Fremdsprache unterrichten](#)“ (eines der Weiterbildungsprogramme des Postgraduate Center). Durch diese Synergie können Sprachlehrer*innen und die international ausgebildeten Lehrkräfte voneinander profitieren.

Die allgemeinen Grundsätze der auf Diversität ausgerichteten Lehre an der Universität Wien gelten insbesondere für alle im Zertifikatskurs angebotenen Module. An der Universität Wien werden die Wahrnehmung und Anerkennung von Diversität als zentrale Werte angesehen. Diversität bereichert das Zusammenleben, indem sie Ansätze für Gedanken und Handlungen erweitert, weshalb sie an der Universität Wien aktiv gefördert wird (vgl. Personalwesen und Frauenförderung o.A.).

An der Universität Wien haben Studierende mit unterschiedlichen Hintergründen und Fähigkeiten – unabhängig von ihren Unterschieden (z.B. hinsichtlich Ausbildung, Biographie, Alter, Geschlecht, Religion, Körper, Gesundheit oder sprachlich-kulturell) – die gleichen Rechte. Aus diesem Grund hat sich die Universität Wien das Ziel gesetzt, alle Studierenden zu ermutigen und darin zu unterstützen, die bestmöglichen Ergebnisse zu erreichen und die Erfolgchancen in ihrem Studium zu erhöhen. Die Potentiale und Talente sollen sich in einem gemeinsamen Streben nach Wissen entwickeln können (vgl. CTL o.A.a). Die Kenntnis geeigneter Lehr-/Lernkonzepte (z.B. methodischer Diversität, kooperativer Lernformen, Differenzierung), Reflexion und Verantwortungsgefühl sowie Kenntnis der rechtlichen Grundlagen (z.B. das Recht auf abweichende Prüfungsmethoden als Kompensation für Nachteile für Personen mit Behinderungen) ist der Lehre von Diversität an der Universität Wien zuträglich (vgl. ebd.).

Hinsichtlich bestimmter Maßnahmen mit Bezug auf Sprache und Diversität bietet die Universität Wien maßgeschneiderte Lehrentwicklung an. Diese kann von Dozierenden genutzt werden und kann verschiedene Formate haben. Diese Lehrentwicklung bezieht sich auf Fragen der Lehre, die Fachgebiete betreffend, sodass es leichter ist Dozierendenteams mit gemeinsamer Beratung zu unterstützen oder aber sie haben persönliche oder fachbezogene Anliegen, die einfacher in einer individuellen Beratung als in einer Gruppendiskussion in einem Workshop angesprochen werden können (vgl. CTL o.A.b.).

Die Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre betreffend, werden folgend mögliche Unterstützungsmöglichkeiten der Universität Wien vorgestellt:

- Die Dozierenden an der Universität sollten den Studierenden vorbereitende Materialien anbieten, damit sie sich besser auf kommende Sitzungen vorbereiten können. Zudem sollten sie ein zusätzliches Angebot an Texten in verschiedenen Sprachen haben, die sich auf das behandelte Thema beziehen (vgl. Infopool besser lehren o.A.).
- Weitere Unterstützung hinsichtlich Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre bezieht sich auf die Art der von den Dozierenden gehaltenen Vorlesungen/ Seminare. Sie sollten so segmentiert sprechen wie möglich, Wörter deutlich getrennt voneinander aussprechen und Dialektgebrauch soweit wie möglich reduzieren, damit ihre Inputs für jeden*jede Studierende*n leicht verständlich sind. Außerdem gilt die Formulierung von Hörverständnisfragen in einem Kurs hinsichtlich Mehrsprachigkeit als hilfreich, da Studierende so besser folgen und aktiver zuhören können (vgl. ebd.).

- Für das Verfassen wissenschaftlicher Texte sollten die Dozierenden den mehrsprachigen Studierenden deutliche Vorgaben an Textstruktur und sprachliche Gestaltung machen und auf Referenzarbeiten verweisen. Sie sollten auch von Anfang an die Evaluationskriterien darlegen sowie Lehr- und Lernziele deutlich machen (vgl. ebd.).
- Eine weitere Hilfe für mehrsprachige Studierende sind Unterstützungssysteme wie studentische Tutoren, die beim Verfassen wissenschaftlicher Texte unterstützen (vgl. ebd.).

Weitere Informationen über das Wiener Programm finden sich unter: <https://www.postgraduate-center.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/>

5.3 Sprachkonzept des Programms an der Universität Stockholm

Im April 2016 wurde die Möglichkeit für (neu) zugewanderte arabischsprachige Lehrkräfte geschaffen, ein ergänzendes Studium aufzunehmen und somit die eigene Laufbahn in Schweden neu zu starten. Kurz danach wurde ein Einführungskurs über das schwedische Schul- und Vorschulsystem an der Universität Stockholm initiiert. Eine Gruppe von zwanzig Teilnehmer*innen erhielt die Möglichkeit, den „Schnellkurs“ (Fast-track) für (neu) zugewanderte Lehrkräfte und Vorschullehrer*innen für die Dauer von 26 Wochen zu absolvieren. Seitdem haben sich bis Juli 2019 368 Personen für den Kurs an der Universität Stockholm angemeldet, 318 haben ihn abgeschlossen (statistische Angaben von allen schwedischen Universitäten, die diesen Schnellkurs für (neu) zugewanderte Lehrkräfte und Vorschullehrer*innen anbieten). Während dieser 26 Wochen thematisierten die Teilnehmer*innen:

- die Organisation und die Geschichte des schwedischen Schulsystems, wichtige Schuldokumente, wie auch die Rolle der Lehrkraft,
- sozialen Beziehungen, Konfliktmanagement und Führungsqualitäten,
- Einschätzung/ Bewertung und Evaluierung der Kenntnisse von Studierenden.

Alle drei Themen greifen eine kontrastierende Perspektive auf die frühere Ausbildung und die Erfahrungen der Teilnehmer*innen auf. Zusätzlich gibt es Angebote, die sich auf arbeitsplatzorientiertes Lernen an Schulen und Vorschulen, Berufsberatung wie auch Kurse in Schwedisch als Zweitsprache.

Der Schnellkurs für (neu) zugewanderte Lehrkräfte und Vorschullehrer*innen wird simultan in zwei Sprachen in den gleichen Studierendengruppen abgehalten: Arabisch (Erstsprache der Teilnehmer*innen) und Schwedisch. Die Teilnehmer*innen erhalten somit die Möglichkeit, sich in ihrer Erstsprache und auf Schwedisch mit einem relativ komplexen Kursinhalt zu befassen, der stark von den früheren Erfahrungen der Teilnehmer*innen abweichen kann. Außerdem erhalten Sie die Gelegenheit, auf hohem Niveau kognitiv herausfordernde Argumentationen in der Sprache zu führen, die sie am besten beherrschen.

Gemäß diesem zweisprachigen Ansatz sind fast alle Dozierende mehrsprachig (wobei Arabisch ihre Erstsprache ist) und haben Abschlüsse der Lehrer*innenausbildung aus zwei verschiedenen Bildungssystemen. Das gibt den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, ihre neuen Erkenntnisse nicht nur mit den anderen Teilnehmer*innen, sondern auch mit den Dozierenden zu vergleichen, welche die gleiche Erstsprache haben und die dort angelangt sind, wo diese Teilnehmer*innen ankommen wollen: zertifizierte Lehrkräfte und Vorschullehrer*innen in schwedischen Schulen und Vorschulen. Die Gelegenheit zu haben, von Dozierenden unterrichtet zu werden, die sowohl Kenntnisse des akademischen und pädagogischen Umfelds als auch des Kontextes haben, aus dem die Teilnehmer*innen kommen, erleichtert den Teilnehmer*innen den Integrationsprozess. Die Dozierenden des Kurses sind nicht nur als Dozierende und Vorbilder wichtig, sondern auch als Vermittler*innen der informellen Normen und vordergründig verdeckten Strukturen in dem schwedischen Schul- und Vorschulsystem.

Der (intentionale) Gebrauch der Mehrsprachigkeit und der Einbezug der sprachlichen Ressourcen der Teilnehmer*innen wird von Seiten der wissenschaftlichen Forschung gestützt. Ofelia Garcia bezieht sich dabei auf das Konzept des Translanguaging, indem Studierende sprachlich und kognitiv gestärkt werden (2011). Translanguaging bedeutet, dass Sprachlerner*innen ihre gesamten sprachlichen Ressourcen verwenden, um Prozesse zu verstehen und eine übergreifende Bedeutung zu schaffen. Die Lehrumgebung im Schnellkurs, indem mehrsprachige Dozierende (neu) zugewanderte arabischsprachige Teilnehmer*innen unterrichten, bietet außerordentliche Möglichkeiten für den Ansatz des Translanguaging und vertieft folglich die Kenntnisse, welche die Teilnehmer*innen sich dadurch mehrsprachig aneignen. Ein weiterer Vorteil des Schnellkurses zeigt sich für die Teilnehmer*innen darin, dass sie in einem pädagogischen und aussagekräftigen Kontext Fortschritte im Erwerb des Schwedischen als Zweitsprache machen. Der Sprachkurs im Schnellkurs basiert auf dem Inhalt des Einführungskurses und nutzt das gleiche Kursmaterial, setzt jedoch den Schwerpunkt auf die sprachliche Perspektive. Dies führt zur Entwicklung des Spracherwerbs in einem authentischen Kontext, was wiederum effizienter einzustufen ist. Sprachliches und fachliches Lernen entwickeln sich somit in der Interaktion miteinander, unterstützt durch die mehrsprachigen Dozierenden, die Arabisch und Schwedische sprechen. Auch dieser Ansatz stützt sich in der Forschung. In ihrem Buch „Strengthen Language Strengthen Learning“ (2006), schreibt Pauline Gibbons über die Wichtigkeit des transdisziplinären Sprachunterrichts.

Die Möglichkeit, einen komplexen pädagogischen Inhalt vertiefend zu verstehen, diese Erfahrung mit Menschen mit ähnlichen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen zu teilen und die Sprache in einem sinnstiftenden Kontext zu entwickeln, macht die Ausbildung im Schnellkurs einzigartig und dementsprechend erfolgreich. Dass der Unterricht teilweise in der Sprache der Teilnehmer*innen abgehalten wird ist auch ein Ansatz, den Status der Teilnehmer*innen zu erhöhen, indem gezeigt wird, dass die Erfahrungen, die sie mitbringen und ihre sprachlichen Ressourcen auch im neuen Land als wichtig erachtet werden.

Weitere Informationen über das Programm der Universität Stockholm finden sich unter:
<https://www.su.se/lararutbildningar/l%C3%A4rare/2.44003/snabbsp%C3%A5ret-f%C3%B6r-nyanl%C3%A4nda-l%C3%A4rare-och-f%C3%B6rskoll%C3%A4rare-1.286376>

5.4 Sprachkonzept des Programms an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Innerhalb des Programms IGEL, welches als Vorbereitung für (neu) zugewanderte Lehrkräfte bezüglich der Aufnahme in die Pädagogische Hochschule Weingarten konzipiert wurde, gibt es noch kein endgültiges oder umfassendes Sprachkonzept. Sprachliche Defizite werden besonders beim Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Literatur im Kontext der Erziehungswissenschaft erkannt - insbesondere hinsichtlich des Vokabulars. Um diesen Bedürfnissen individuell gerecht zu werden, erhalten die Teilnehmer*innen Unterstützung durch das Buddy-Programm (regulär Studierende der Pädagogischen Hochschule Weingarten). So wird bei Bedarf in mehreren Ad-hoc-Sitzungen Deutsch unterrichtet. Darüber hinaus bereiten während des Vorbereitungskurses alle Dozierenden ihr Lehrmaterial auf sprachensible Weise auf. Ein Kurs setzt z.B. den Fokus ausschließlich auf den Umgang und das Verständnis wissenschaftlicher Literatur. Hier wird zum Beispiel thematisiert, was getan werden kann, wenn nicht alle Wörter verstanden werden.

Weitere Informationen über das Weingarten-Programm finden sich unter:
IGEL-Programm: <https://aww-phweingarten.de/de/weiterbildung/igel>

6. Stimmen von Dozierenden und Teilnehmer*innen/Alumni zu Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten.

Basierend auf den national wie auch regional unterschiedlichen Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte der R/EQUAL-Partner in Köln, Wien, Stockholm und Weingarten, bietet das zweite Intellectual Output (IO2) einen ersten Zugang zu einer trans- und multilingualen Methodik sowie konkrete Lehr- und Lernmethoden für mehrsprachige Kontexte. Das Material ist in einem [Digital Manual](#) aufbereitet und setzte folgenden Fokus:

- Spracherwerb des Deutschen oder Schwedischen als Zweitsprache als Bestandteil aller Programme
- Anerkennung und Einbezug des mehrsprachigen Lehr- und Lernkontextes in solchen Programmen an Hochschulinstitutionen.

Ziel dieses Intellectual Outputs ist, Dozent*innen in der Hochschulausbildung zu inspirieren, die vorhandenen Sprachkompetenzen für den Unterricht in mehrsprachigen Kontexten zu nutzen, z.B. durch translinguale Methoden. Ebenso sollen Interessierte an Themen des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Kontexten informiert werden. Das Digital Manual basiert auf der Analyse von Interviews aus den verschiedenen Programmen. Der Fragebogen wurde R/EQUAL-übergreifend und unter Anbetracht der partizipativen Forschung erstellt. Als Analyseergebnis konnten nützliche Strategien und Methoden für Lehrkräfte in einer mehrsprachigen Umgebung herausgearbeitet werden.

6.1 Methodik

Datenmaterial

Die (Gruppe-) Interviews wurden geführt, um Erkenntnisse über die konzeptionelle Rahmung und Praktiken des Lernens und Lehrens von Sprachen in mehrsprachigen Kontexten zu erfassen. Die Datensammlung für das Manual basiert einerseits auf Interviews mit den Dozierenden der R/EQUAL-Programme und andererseits auf Gruppeninterviews mit den Programmteilnehmer*innen und Alumni. Der erste Entwurf des Fragenkatalogs bezüglich Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten wurden in Zusammenarbeit aller Partnern bei dem Projektmanagement-Meeting im März 2019 in Wien ausgearbeitet. Darauf basierend wurde ein Interviewleitfaden von dem Stockholmer Team entwickelt und an die R/EQUAL-Partner geschickt, um Feedback zu geben. Die Fragen wurden von Dozierenden aller Partnerprogramme sowie von Teilnehmer*innen und Alumni der Universität Wien, der Universität zu Köln und der Universität Stockholm diskutiert. Die

endgültigen Interview-Richtlinien² wurden für Interviews mit Dozierenden sowie mit Teilnehmer*innen und Alumni verwendet. Es konnten Erkenntnisse herausgearbeitet werden zu:

- Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten aus dem Blickwinkel der Dozierenden
- Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten aus dem Blickwinkel der Teilnehmer*innen/ Alumni.

Im Folgenden wird ein Überblick über das Datenmaterial und die jeweilige Verteilung auf die Partnerprogramm gegeben. Die Interviews und Gruppeninterviews wurden mehrsprachig geführt, dabei wurden die Sprachen verwendet, die in dieser Situation am funktionalsten erschienen (z.B. wurden an der Universität zu Köln zwei Gruppeninterviews geführt, eines auf Deutsch und Arabisch und das andere auf Deutsch und Türkisch, koordiniert durch mehrsprachige Interviewer*innen), darunter auch Englisch als projektinterne Brückensprache. Alle Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und, aufgrund der gemeinschaftlichen Analyse durch die internationalen R/EQUAL-Partner, ins Englische übersetzt.

	Universität zu Köln	Universität Stockholm	Universität Wien	Pädagogische Hochschule Weingarten
Dozent*in	Mit Dozierenden wurden fünf Interviews von Teilnehmer*innen geführt.	Mit Dozierenden wurden acht Interviews von Teilnehmer*innen geführt (davon vier Telefoninterviews und vier schriftliche Antworten).	Mit Dozierenden wurden zwei Interviews von Teilnehmer*innen geführt (Unterstützung von Studierenden).	Mit Dozierenden wurden sieben Interviews geführt.
Teilnehmer*in/ Alumni	Es wurden zwei Gruppeninterviews mit acht Teilnehmer*innen geführt.	Es wurde ein Gruppeninterview mit 25 Teilnehmer*innen geführt.	Es wurden zwei Gruppeninterviews mit zwei Teilnehmer*innen und zwei Alumni geführt. Interviewführung durch Teilnehmer*innen zusammen mit einer*m Kolleg*in.	Es wurden Interviews mit sieben Teilnehmer*innen geführt.

Tabelle 1: Überblick über das Datenmaterial und die jeweilige Verteilung auf die Partnerprogramm

² Die Interview-Richtlinien befinden sich im Anhang.

Datenanalyse

Ziel der Datenanalyse ist, einen Überblick über die Perspektiven der Dozierenden und der Teilnehmer*innen aufzuzeigen. Dazu wurde eine qualitativ strukturierte Inhaltsanalyse angewandt. In der kategorie-basierte Analyse wurde das Material durch Hauptkategorien vorstrukturiert, die durch den Interview-Leitfaden vorgegeben waren, und im Anschluss durch Unterkategorien ergänzt, die induktiv aus dem Material heraus abgeleitet wurden. Auf diese Weise konnte ein deduktiv-induktives Kategoriensystem entwickelt werden (Schreier 2012). Auf Basis der Audiodateien und der zusammengefassten Transkripte konnten das Material wie folgt der Analyse unterzogen werden:

- Zunächst wurden von allen Partnern eine zusammenfassende Inhaltsanalyse erstellt, indem die Inhalte der jeweiligen Interviews und der auf Fragebögen basierenden Gruppeninterviews paraphrasiert, aufgearbeitet und einheitlich ins Englische übersetzt wurden.
- Danach wurde auf das Material eine strukturierte Inhaltsanalyse angewandt, indem das Datenmaterial kodiert und die verschiedenen Themen zu Kategorien zusammengefasst wurden. Durch eine vergleichende Kategorisierung des Interviewmaterials aller Partnerprogramme konnte die Vielfalt der Inhalte und Haltungen der Dozierenden sowie die Perspektive der Teilnehmer*innen deutlich herausgearbeitet werden. Die entwickelte Struktur der Kategorien wurde dann als Grundlage des [Digital-Manual](#) verwendet.

6.2 Analyseergebnisse

6.2.1 Ergebnisse der Interviewanalyse: Dozierende

Die Ergebnisse der Interviewanalyse aus den geführten Gesprächen mit 21 Dozierenden, die selbst im mehrsprachigen Kontext arbeiten und in den vier R/EQUAL-Programme lehren, wurde gemäß des Interview-Leitfadens vorstrukturiert. So wurden aus den Ergebnissen drei Hauptkategorien abgeleitet, die dann in der Feinanalyse in weitere in Unterkategorien gegliedert wurden:

- a) Lehrstrategien
 - Aufgeschlossenheit gegenüber Mehrsprachigkeit
 - Verwendung von Brückensprachen
 - Verwendung mehrsprachiger Methoden in den Kursen
 - Mehrsprachiges Teamteaching
- b) Vorteile des mehrsprachigen Lehrens
 - Tieferes Verständnis des Kursinhaltes
 - Vermittlung von einer aufgeschlossenen Einstellung zu Heterogenität, Diversität und Mehrsprachigkeit

c) Herausforderungen für mehrsprachiges Lehren

- Lehrherausforderungen
- Lernherausforderungen
- Negative Einstellung zu Mehrsprachigkeit
- Mangel an Methodik-Kenntnissen und auftretende Probleme bei schlechter Übersetzung

a) Lernstrategien

Die Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozierenden zeigt ein Bewusstsein für die mehrsprachige Situation in den Gruppen der jeweiligen Programme. Die anspruchsvolle Aufgabe der Teilnehmer*innen, die offizielle Sprache im jeweiligen Aufenthaltsland zu lernen, ist den Dozierenden bewusst. Es gibt diesbezüglich verschiedene Umgangsweisen. Zwei- oder mehrsprachige Strategien werden nicht nur von Programm zu Programm, sondern auch von Dozent*in zu Dozent*in innerhalb eines Programms in unterschiedlicher Weise genutzt. Das Bewusstsein über und die Kenntnis von dem Konzept der mehrsprachigen Methodik variieren. Diese unterschiedliche Auffassung zeigt sich auch in der Bedeutung und Wichtigkeit des Erwerbs der Sprache des Aufenthaltslandes. Die Variation hinsichtlich des mehrsprachigen Lehrens basiert auf den Kenntnissen und Erfahrungen mit dieser Art der Lehre, auf den sprachlichen Ressourcen der Dozierenden sowie den finanziellen Ressourcen. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Realisierung von mehrsprachigem Teamteaching.

Die folgenden Erkenntnisse können als Strategien definiert werden, die Dozierenden nutzen, um in den mehrsprachigen Kontexten der Programme zu lehren:

Aufgeschlossenheit gegenüber Mehrsprachigkeit

Aufgeschlossenheit gegenüber der mehrsprachigen Situation in den Programmen und ein sprachsensibler Umgang im Unterricht bezüglich der verschiedenen Sprachen, wird nicht direkt als Strategie gewertet. Dennoch wird durch die Aussagen der Dozierenden klar, dass Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Sprachen die Basis für die Arbeit in solchen Programmen ist. Diese Arbeit kann wiederum auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt werden. Allen Dozierenden ist die mehrsprachige Situation in den Programmen bewusst. Bei einigen Dozierenden führt dies nicht zu einem spezifischen Wandel ihres Lehrstils, während andere die gegebene Situation grundsätzlich miteinbeziehen. Einerseits verfolgen die Dozierenden keinen spezifischen Ansatz im Vergleich zu anderen Kursen: „[Ich] wende bei dieser Gruppe keinen anderen spezifischen Ansatz an, als bei sprachlich weniger diversen Gruppen in den allgemeinen Kursen“ (Dozent*in a, Universität Wien). Andererseits wird der allgemeine Lehrstil basierend auf den Erfahrungen aus dem Programm für international ausgebildete Lehrkräfte reflektiert.

“Above all, it has the effect that I have to think about the language abilities of the participants in the programme, which is different to the teaching I usually do at university, because I assume that it takes place in German and that everyone understands me in German” (Dozent*in a, Universität zu Köln).“

Es wird klar, dass Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen wie auch mehrsprachigen Kontexten nicht notgedrungen zu einem spezifischen Lehrkonzept führt. Dadurch wird von einigen dozierenden als logische Schlussfolgerung gezogen, dass die offene Haltung aus der mehrsprachigen Situation heraus entstanden ist: "I do not know if this can be called a method, but there is an openness to use multilingualism to understand a subject better" (Dozent*in d, Universität zu Köln). Auch wenn keine spezifischen Methoden angewendet werden, wirkt sich das Bewusstsein der mehrsprachigen Zusammensetzung der Gruppe auf den grundlegenden Lehransatz aus. In Weingarten hat die Mehrheit der Lehrkräfte nur unvollständige Kenntnisse zu mehrsprachigen Lehransätzen, wie auch zu dem Konzept des Translanguaging. Einige sind der Auffassung, die Grundsätze eventuell, ohne es zu wissen, umgesetzt zu haben. Einige verwenden die allgemeinen Vorstellungen des Scaffolding und andere waren mit der sprachsensiblen Lehre nach Leisen vertraut (vgl. [Glossar](#)). Einige Dozierende berichten über Strategien, bei denen die Teilnehmer*innen Begriffe in ihre Erstsprache übersetzen, um diese zunächst zu klären. Darauf wird das Ergebnis im Plenum präsentiert und das Feedback dazu einzuholen. Zudem soll eine Visualisierung von Begriffen durch Grafiken das Verständnis erhöhen.

"I have built phases into the course in which the participants work on topics in their mother tongue in partner and/or group work and write them down in the common language of instruction in a reflection task at the end (Dozent*in a, Pädagogische Hochschule Weingarten)."

Eine positive Einstellung gegenüber der Sprachrealität in einem Programm kann den Dozierenden zufolge zu weiteren Aktivitäten führen:

- eine Auseinandersetzung und Information der Dozent*in mit allen im Unterricht gesprochenen Sprachen,
- darüber nachdenken, welche Konzepte sprachlich schwer zu verstehen sein könnten und weitere Erklärungen bräuchten, um verstanden zu werden,
- schwierige Konzepte, die für Teilnehmer*innen mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund schwer verständlich sein könnten, mit weniger komplizierten Begriffen erklären,
- den Gebrauch von Wörterbüchern zu ermöglichen oder den Teilnehmer*innen Räume zu eröffnen, um Begriffsbedeutungen in verschiedenen Sprachen zu diskutieren,
- in der Lehrmethodik beim Gebrauch von Beispielen Dialekte oder spontane Sprachwechsel zu vermeiden.

Eine Dozent*in betont, dass zudem die Ermutigung der Teilnehmer*innen, alle ihre sprachlichen Ressourcen zu nutzen, um ihre Kompetenzen zu zeigen, eine aufgeschlossene Einstellung ist: „multilingualism must be recognised as a competence that enables participants to gain additional perspectives on content, which should be taken into account when planning learning sessions“ (Dozent/in b, Universität zu Köln). Deshalb versucht diese*r Dozent*in, Gruppendiskussionen zu ermutigen, in die die Teilnehmer*innen ihre Sprachen sowie ihre Erfahrungen und Perspektiven einbringen können: „for example, research in multilingual sources, the meta-reflection on language or the

bringing in of different perspectives due to the participation in different language communities“ (ebd.). Dozierende in Österreich antizipierten mehrsprachige Ansätze als Möglichkeit, Inhalt auf nachhaltiger Weise zu vermitteln. Kommunikation kann verbessert und vereinfacht werden, wenn der Gebrauch verschiedener Sprachen in mehrsprachigen Gruppen erlaubt wird, besonders um bestimmte komplexe Kontexte zu verstehen: “Translingualism facilitates communication by drawing on concepts that are shared in this group“ (Dozent*in b, Universität Wien).

Dabei ist zu beachten, dass Konzepte verstanden werden, aber wegen des translingualen Transfers die Qualität nicht reduziert wird. Die Anerkennung der in den Programmen gesprochenen Sprachen zielt auf eine zentrale Frage ab: „Kann ich annehmen, dass jeder das Konzept verstanden hat?“ (Dozent*in a, Universität Wien). Es wird ein Vorgehen besonders herausgestellt: „signify one concept (translingually), then carry on with the concept in German (Dozent*in b, Universität Wien).

Verwendung von Brückensprachen

Die Verwendung von Brückensprachen im Lehren und Lernen ist eine Strategie, um die Zusammenarbeit in einem mehrsprachigen Kontext zu ermöglichen. Die Interview-Daten zeigen, dass Dozierende in allen Partnerprogrammen hin und wieder Englisch oder Französisch als „lingua franca“ benutzen. Dozierende verweisen auf ihre Beobachtungen im Kurs, wenn es um Lernstrategien der Teilnehmer*innen geht, die verschiedenen Sprachen verwenden:

- „participants have different research strategies. Many researched in their own language, others used English more often. Therefore, it is also important to give the participants space for individual learning strategies during the lessons“ (Dozent*in b, Universität zu Köln).
- „I also see from the participants that I introduce terminology that they write down in their own language. And they are not always the first languages, we also have some participants who have English as a school subject and then use this language. Which language they use is completely irrelevant to me, whether that is their first or second language or a foreign language, which they learned“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).
- „I guess we also used a lot of English. And realised that many, many are fluent in English and many, quite a few were also English teachers, so I guess off and on I was trying to, to use English vocabulary or English professional like pedagogical terminology“ (Dozent*in b, Universität Wien).
- In Weingarten beschreiben Dozierende, dass bei der Arbeit mit einigen Teilnehmer*innen die Verwendung von Englisch hilfreich sein kann. Gleichzeitig merken einige an, dass der Wechsel ins Englische und die Integration als Brückensprache nicht hilfreich ist, wenn die Englischkenntnisse der Teilnehmer*innen nicht so gut sind.
- Ein*e Dozent*in betont, dass sich auch die Mehrsprachigkeit in verschiedenen Formen ausgeprägt sein kann und das sei anhand der verschiedenen Niveaus ersichtlich. Zusätzlich zu den Erstsprachen der Teilnehmer*innen werden auch eine andere Sprachen im

wissenschaftlichen Kontext verwendet. Zum Beispiel gibt es viel englischsprachige Forschungsliteratur, die für einige Teilnehmer*innen sehr hilfreich und für andere sehr anspruchsvoll sein kann. (Dozent*in e, Universität zu Köln).

Verwendung zwei- und mehrsprachiger Lehrmethoden in den Kursen

Einige Dozierende orientieren sich hinsichtlich ihrer Unterrichtsgestaltung an einem Konzept, das alle sprachlichen Ressourcen der Gruppe nutzt und miteinbezieht. Die Verwendung von zwei- und mehrsprachigen Lehrmethoden und Materialien ist eng mit der Sprachfähigkeit der international ausgebildeten Lehrkräfte und mit dem Sprachkonzept der Programme verbunden:

„In many teaching phases in the course the participants use their multilingualism to speak to each other in the shared language, use translation tools, use it in group work or in informal conversations. In addition to the fact that participants are multilingual, the fact that their main language was a different language in everyday life until recently has a strong impact on work phases in the course, on speaking during breaks and in between“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).

Die Sprachfähigkeiten der Teilnehmer*innen können auf verschiedene Weise in den Programmkursen berücksichtigt werden. Dies ist möglich durch eine spezifische Auswahl von Methoden, die eine Kombination bezüglich des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Phasen vorsieht, so wie es auch nach dem Translanguaging-Ansatz nach Garcia empfohlen ist (siehe [Glossar](#)):

„If the topic is the German school system in comparison to the school systems of the participants' country, the session will include three parts. First, my [team lecturer] presents the German school system in German and questions are discussed. Second, the participants work in groups and use their first languages to talk about the input provided by [team lecturer], and to describe the school systems of their countries based on preparation on this topic they have done at home. Third, the outcomes of the group work are presented and comparisons between school systems are discussed in German“ (Dozent*in c, Universität zu Köln).

Eine weitere Möglichkeit, mit den Sprachressourcen auf translinguale Weise zu arbeiten, besteht darin, Methoden anzuwenden, in denen Übersetzungen komplexer Wörter oder Konzepte in Lehrmaterialien einbezogen werden, das einerseits Diskussionen anregen und andererseits das Verständnis in einer Gruppe erhöhen kann. Die Kombination und Offenheit gegenüber dem Sprachgebrauch kann sowohl mündlich als auch schriftlich angewendet werden. Ein*e Dozent*in aus Köln bezieht sich zum Beispiel auf mehrsprachige Arbeitsblätter: “It can also make sense if there are bilingual worksheets on which the results are entered in both languages. Or the learning posters are multilingual. From my point of view this works well“ (Dozent*in a, Universität zu Köln). Und in dem Wiener Programm werden die Teilnehmer*innen ermutigt, bestimmte Konzepte in ihren eigenen Sprachen zu recherchieren, was wiederum eine Verständnisgrundlage bietet.

Einige der interviewten Dozierenden verwenden zudem mehrsprachige Methoden und Materialien in den Programmen, die z.B. Partnerarbeitsphasen und Sprachteams innerhalb der gemeinsamen Erstsprache(n) gebildet werden oder die während des Unterrichts einen Wechseln zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Gruppen vorsehen. Einige Dozent*innen merkten an, dass Teilnehmer*innen, die eine Sprache besser sprechen als die andere (z.B. Schwedisch, Deutsch oder sogar Englisch als Brückensprache), ihre Sprachkenntnisse nutzen, um anderen Teilnehmer*innen zu helfen, den Inhalt zu verstehen. Der Einbezug der in den Gruppen gesprochenen Sprachen stößt auch an Grenzen, wenn die Teilnehmer*innen viele verschiedener Sprachen sprechen (→ Kategorie „Herausforderungen“). Wie bereits beschrieben, kann eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit auf verschiedene Weise hergestellt werden. Ein*e Dozent*in aus Köln erklärt, dass ein Bewusstsein der mehrsprachigen Situation in Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte sich an dem alltäglichen Sprachgebrauch innerhalb und außerhalb des Programms orientiert: „If we use multilingualism, everyone can also use it individually for themselves“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).

Weitere mehrsprachige Ansätze sind z.B.:

- Texte werden von den Teilnehmer*innen in ihre Erstsprache übersetzen, um anschließend die Zusammenfassung zurückübersetzen,
- Aufgaben werden in der Erstsprache bearbeitet und in der gemeinsamen Unterrichtssprache diskutiert,
- Verwendung von Bildern, Graphiken und Abbildungen.

Mehrsprachiges Team-Teaching

Mehrsprachiges Teamteaching ist eine weitere Möglichkeit, die mehrsprachige Situation in den Programmen für international ausgebildete Lehrkräfte zu berücksichtigen. Die organisatorische Lehrstrategie basiert auf mehrsprachigen Teams von Dozierenden, die zusammen unterrichten. Durch mehrsprachiges Teamteaching werden neue Perspektiven geboten, wie es ein*e in einem solchen Team arbeitende*r Dozent*in beschreibt:

“And that would also be our strategy to provide the existing multilingualism in the group also on the side of the teachers and thus to have a multilingual space, to create a space in which we can speak in several languages. This is new and exciting for me, because I learn a lot and because I also experience that there are moments in the course when I do not know what my colleague is talking about because I do not understand the language. And normally you have the idea that as a teacher at university or school you always know what is spoken about. And that's not always the case in multilingual settings. That means you have to give up a bit of control, and I think that is interesting and so team teaching is a strategy that we use to make use of multilingualism and to bring it in. Because we want the participants in the programme to use their knowledge“ (Dozent*in a, Universität zu Köln).

Dieses Zitat zeigt, dass die Erfahrung der Dozierenden in mehrsprachigen Teams zu arbeiten auch einen Einfluss auf die Lehre hat, die gewöhnlich in einer Sprache gehalten wird. Mehrsprachiges Teamteaching war nicht in allen Programmkontexten umsetzbar. Es muss auch die Voraussetzung dafür gegeben sein, wie z. B. in Österreich, wo eine Dozent*in mehrsprachig ist und deshalb in Deutsch, Englisch, Farsi und teilweise Arabisch unterrichten konnte.

b) Vorteile des Lehrens in mehrsprachigen Kontexten

Die Dozent*innen aller Partnerprogramme sprachen über Vorteile, wenn sie den mehrsprachigen Lehr- und Lernkontext berücksichtigten. Die Vorteile können in zwei unterschiedliche Gebiete aufgeteilt werden: „Tieferes Verständnis des Programminhalts“ und „Einstellung zu Heterogenität, Diversität und Mehrsprachigkeit“.

Tieferes Verständnis des Programminhalts

Dozent*innen von drei der vier Partnerprogramme erwähnten das bessere Verständnis der Inhalte als positiven Effekt des Einbezugs der mehrsprachigen Lernsituation: „The advantage of this multilingual process is that participants can use their first languages to deeply discuss the complex content, and then rethink it again and express it in German“ (Dozent*in c, Universität zu Köln). Ein*e Dozent*in vermutet, dass es wichtig ist „[to] signify the concept (in the different languages) and then move on with the concept.“ (Dozent*in b, Universität Wien). Ein*e weitere*r Dozent*in erklärt: „the advantages are that multilingual people can use their entire linguistic repertoire to learn, and are not systematically and structurally disadvantaged, e.g. by being allowed to use only certain linguistic devices“ (Dozent*in e, Universität zu Köln). Ein*e Dozent*innen aus Weingarten bezieht sich auf die Identifikation mit dem Lehrinhalt: „The students identify with the subject matter in a different way and thus also have the opportunity to exchange information quickly, without language barriers and possible misunderstandings“ (Dozent*in a, Pädagogische Hochschule Weingarten).

Dozierende, die bereits Erfahrungen mit mehrsprachigen Lehr-Lern-Kontexten gemacht haben, betonen, dass es positive Auswirkungen hatte, wenn mehr als eine Sprache miteinbezogen wurden, da sich die Teilnehmer*innen auf andere Weise mit dem Thema zu identifizieren scheinen. Es scheint zudem eine schnellere Auffassung des Inhalts zu geben und die Teilnehmer*innen sind in der Lage, die Fachsprache schneller zu lernen. Diese Dozierenden nehmen an, dass es häufig leichter ist, Kontexte und Gedankengänge in der Erstsprache zu verstehen und zu verinnerlichen und dass das Nachdenken tiefgreifender sein kann, weil vorhandenes Wissen einfacher in Fachkenntnisse integriert werden kann.

Einige Dozierende eines Partnerprogramms betrachten mehrsprachiges Lehren und Lernen als produktivere Strategie und erachten es deshalb als sehr erfolgreich, wenn die Teilnehmer*innen die Möglichkeit haben zu entscheiden, in welcher Sprache sie arbeiten möchten. Ein*e Dozent*in sagt: „I think it is important and significant that multilingualism is used, especially when things are unclear. Something can also be described in German, but you can sometimes solve an issue quickly by

someone else explaining it in another language, or by the person saying the word in their language and then somehow trying to build bridges“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).

Einstellung zu Heterogenität, Diversität und Mehrsprachigkeit

Eine allgemeinere positive Auswirkung des mehrsprachigen Lehrens und Lernens konnte als deutlicher Vorteil aus den Ergebnissen der Interview-Analyse herausgearbeitet werden. Die Dozierenden sehen Mehrsprachigkeit als Kompetenz, aber auch als Möglichkeit, Aufgeschlossenheit gegenüber Mehrsprachigkeit, Diversität und Heterogenität zu zeigen. Ein*e Dozent*in sagt: „Multilingual teaching contributes to a more positive attitude to the mother tongue. It's not just something you should get rid of as fast as possible“ (Dozent*in Universität Stockholm) und ein*e weitere*r Dozent*in sagt: „Multilingualism must be recognised as a competence that enables participants to gain additional perspectives on content“ (Dozent*in, Universität Stockholm). Das Sprechen einer oder mehrerer Sprachen hängt also mit der Vorstellung zusammen, dass durch die Sprachen unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden können und dass diese Perspektiven mit sozialen Erfahrungen verbunden sind, die über die reinen Sprachkenntnisse hinausgehen: „D The fact that the participants are multilingual reflects the fact that they have different cultural backgrounds. Thus, we should take this situation into consideration“ (Dozent*in c, Universität zu Köln).

Im Kölner Programm arbeiten die Teilnehmer*innen mit regulären Studierenden der Lehrer*innen-ausbildung zusammen und erstellen Lernvideos über Themen der Mehrsprachigkeit im Schulkontext. Ein*e in diesem Kontext arbeitende*r Dozent*in beschreibt dieses Kurskonzept als Vorteil für alle Beteiligten: „In this context, I have to be aware of the multilingual group. German is the shared language, but the level of language proficiency is very different. I think it is a very important experience especially for the regular teacher training students to not only talk about multilingualism in education but also to experience it themselves“ (Dozent*in a, Universität zu Köln). Wird die vorhandene sprachliche Diversität systematisch berücksichtigt, wird auch deutlich, wie komplex diese Umsetzung ist. Die Entscheidung darüber, welche Lernmethode geeignet ist, hängt stark von den Sprachressourcen der Gruppe ab: „If the language situation is more diverse like in the course together with the regular teacher training students, it is more difficult to use Translanguaging in a systematic way. If it was possible, language comparing strategies were used. In general, there was a kind of multilingual atmosphere in the course and everybody shared an openness to it“ (Dozent*in a, Universität zu Köln).

c) Herausforderungen für mehrsprachiges Lehren

Die Herausforderungen bei der Nutzung mehrsprachiger Lehr- und Lernstrategien aus dem Blickwinkel der Dozierenden können in drei Bereiche aufgeteilt werden: Herausforderungen in der Lehre, Lernherausforderungen, Negative Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in den Programmen.

Herausforderungen in der Lehre

Alle Partner erwähnten, dass mehrsprachiges Lehren und Lernen zeitintensiv ist. Das Teamteaching, die Übersetzung und die Nutzung vieler Sprachen im Unterricht ist anspruchsvoll und zeitintensiv.

Ein*e Dozent*in aus Köln reflektiert ihren*seinen eigenen Unterrichtstil und beschreibt, dass er*sie lernen musste präziser zu sprechen, insbesondere bei der Formulierung von Aufgaben. Das betraf die Aussprache und die Redegeschwindigkeit, aber auch die Verwendung verständlicher Wörter statt komplizierter Fachsprache.

Dozierenden in Weingarten nutzen folgende Lehrstrategien, um der mehrsprachigen Lernsituation zu entsprechen:

- Hauptaussagen verständlich machen
- Wiederholung von Gesprächsphasen
- Reflexionsphasen einplanen
- Wörter nach Bedarf erklären
- Non-verbale Unterstützung im Unterricht
- Fachsprache mit Bildsprache verwenden
- Einfache Satzstrukturen
- Begriffe durch Beispiele erklären und illustrieren
- langsam sprechen und auf die Wortwahl achten
- in Gruppenarbeit Teilnehmer*innen mit gemeinsamer Erstsprache zusammenbringen.

Auf eine spontanen Interviewfrage eines*einer Teilnehmer*in aus dem Kölner Programm bezogen die Situation der Dozierenden in einem Setting zu unterrichten, in dem vielen verschiedenen Sprachen gesprochen werden, die der*die Dozierenden selbst nicht sprechen, antwortete dieser hinsichtlich dieser Lehrherausforderung mit einem Verweis auf den Translanguaging-Ansatz:

„For example, if three participants speak Spanish but none of the teachers do. Then you could see that these three people work together in work phases and systematically use Spanish for language comparison. Ideally, they could then support each other and discuss a task in Spanish and take notes and write a text and then translate it into German in order to present it to the group. The lecturers do not necessarily have to speak Spanish for this“ (Dozent*in a, Universität zu Köln).

Ein*e Dozent*in erklärt, dass in ihren*seinen Kursen die Nutzung von Übersetzungs-Apps und Wörterbüchern erlaubt ist, damit die Teilnehmer*innen auf bestmögliche Weise (auch sprachlich) partizipieren können. Eine Schwierigkeit wird darin gesehen, dass das Handy Bestandteil des Unterrichts ist und man nicht weiß, zu welchem Zweck es in dem Moment verwendet wird: “you do not know whether someone is translating something or reading the newspaper“ (Dozent*in a, Universität zu Köln).

Lernherausforderungen

Das Lernen und das Verständnis von Inhalten kann in einem mehrsprachigen Lehr- Lernkontext sehr anspruchsvoll sein. So ergeben sich beispielsweise Probleme bezüglich der Übersetzungen und des direkten Transfer und manchmal auch bezüglich kultureller Unterschiede. Ein*e Dozent*in sagt dazu: „The big challenge is that on the one hand it is very complex content and on the other hand the linguistic level in German must not be so high that they can understand it“ (Dozent*in a, Universität zu Köln). Ein*e weitere*r Dozierender aus Köln sagt dazu: „[i]t is possible that translation errors or false friends may occur. But if all languages are used in a balanced way and sufficient time is spent on communication and reflection, they can be counteracted well and even used for a reflexive learning process“ (Dozent*in b, Universität zu Köln).

Nachteilig auf das Lernverhalten kann sich, einer*einem Dozierenden nach Folgendes auswirken: „as soon as we want to work multilingually in groups, it is difficult if one language is not represented several times. For example, we now have the shared languages Turkish, Kurdish and Arabic in the group. But one person speaks Farsi and cannot communicate with anyone in the group in that language. This is certainly a challenge, not only at the professional level, but also at the social level. Because there are also group formations based on the language. There is a general danger that people will be excluded“ (Dozent*in d, Universität zu Köln).

Negative Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in den Programmen

Eine negative Einstellung zu Mehrsprachigkeit sowohl bei Lehrkräften als auch bei Studierenden kann eine weitere Herausforderung darstellen. Ein*e Dozent*in drückt es folgendermaßen aus:

„A few participants are reluctant to this approach at the beginning, because they believe that they have to use German exclusively. But this reluctance diminishes with time.“ (Dozent*in c, Universität zu Köln, auch → Teilnehmer*innen/Alumni). Auch auf Seiten der Dozierenden werden Schwierigkeiten ausgemacht: „It can be difficult when terms are difficult to transfer directly or when cultural differences make direct transfer difficult“ (Lecturer b, University of Education, Weingarten) (Dozent*in b, PH Weingarten). Wenn Teilnehmer*innen oder Alumni es vorziehen, aufgrund des Drucks, das hohe Sprachniveau der Sprachkompetenz zu erreichen, nur auf der Sprache des Aufenthaltslandes zu sprechen, kann dies zu großen Herausforderungen bei der Umsetzung eines mehrsprachigen Ansatzes werden.

6.2.1 Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Teilnehmer*innen/Alumni

Die Ergebnisse der Analyse der Interviews mit den Teilnehmer*innen/Alumni der Programme bezogen deren Perspektive auf Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten sind unterschiedlich ausgefallen. Der Blickwinkel der Teilnehmer*innen wurde über Gruppeninterviews, Einzelinterviews und das schriftliche Feedback zu dem Interview-Leitfadens gesammelt. Die genannten Themen können in drei Hauptbereiche aufgeteilt werden:

- a) Einstellungen zu mehrsprachigen Lehr- und Lernstrategien in den Programmen,
- b) Sprachressourcen von Lehrer*innen,
- c) Sprachlernstrategien und hilfreiche Tools.

a) Einstellungen zu mehrsprachigen Lehr- und Lernstrategien in den Programmen

Die verschiedenen Perspektiven, die deutlich werden, variieren zwischen dem Wunsch, einerseits die offizielle Sprache des Aufenthaltslandes so oft wie möglich zu verwenden und andererseits zu erfahren, dass mehrsprachige Lehr- und Lernstrategien helfen können, die in den Programmen thematisierten Inhalte zu verstehen.

Eine Präferenz, die Sprache des Aufenthaltslandes im Programm zu nutzen, wurde von Teilnehmer*innen und Alumni an der Universität Wien geäußert, um den Sprachlernprozess zu beschleunigen und die Möglichkeiten, einen Job zu bekommen dadurch zu vergrößern: „I avoided to use other languages than German because I want to push my German“ (Alumnus*a a, Universität Wien). Die hohe Bedeutung, die Sprache des Aufenthaltslandes, in diesem Falle Deutsch, fließend zu beherrschen, wurde von den Teilnehmer*innen deutlich wiedergegeben. Das Wiener Programm bietet bezüglich des Sprachgebrauchs eine gute Möglichkeit, insbesondere für diejenigen, die nicht in anderen Kontexten sprachlich eingebunden sind. Die Sprache des Aufenthaltslandes zu verbessern wird auch als positive Auswirkung auf die Kenntnisse über die neue Kultur gesehen: „The atmosphere (in the course) was German.“ (Teilnehmer*in b, Universität Wien). Zwei Teilnehmer*innen in Weingarten sagten, dass manche Fachbegriffe auf Deutsch besser zu erklären sind als in ihrer Erstsprache. „I've noticed some words, some words do not have the same meaning in German. So I prefer the German-German dictionary. Some words have a special meaning which we can not translate into our language (Teilnehmer*in c, PH Weingarten).“ Ein*e Teilnehmer*in (b) der Universität Wien stellte zudem die Gegenfrage, wie sie die Aufgaben hätte verstehen können, wenn sie kein Deutsch gekonnt hätte.

Gleichzeitig wurden die Bemühungen der Dozierenden, sich auf die verschiedenen Sprachen zu beziehen und einzulassen, den Sprachgebrauch dadurch zu fördern und dadurch selbst Kontexte besser zu verstehen, von Teilnehmer*innen der Universität Wien anerkannt: „I felt honoured that some of the lecturers tried to learn our language“ (Alumnus*a a, Universität Wien).

Die Kölner Teilnehmer*innen erklären, dass sie in den pädagogischen Kursen besonders während der Gruppenarbeitsphasen andere Sprachen als Deutsch verwenden. Es wird auch als hilfreich für Präsentationen auf Deutsch aufgefasst, alle Sprachen während der Vorbereitungsphase zu nutzen und die Ergebnisse danach zu übersetzen. Nur in den Deutschkursen haben die Teilnehmer*innen weniger Gelegenheit, ihre Erstsprache zu nutzen. Jedoch wird dies nicht als negativ aufgefasst, da die Ziele sich hier sehr von denen der Bildungswissenschaftlichen Kurse unterscheiden, deren Fokus auf Inhalt hinsichtlich des Schulsystems und der Lehrer*innenausbildung in Nordrhein-Westfalen liegt.

„Of course, we have to speak German and we are in Germany and the seminar is in German. But especially at the beginning it was very helpful, because our level was not as good as it is now“ [...] “at the beginning we spoke more Arabic, I would say 30 per cent. And because we now understand each other better and better in German, that is less now. Now we mostly speak German. And if sometimes I don't know exactly whether they understand me in German, then Mr. X [the lecturer speaking Arabic and Turkish] can assess that better than I and sometimes gives individual terms again in Turkish and or Arabi“ (Teilnehmer*in , Universität zu Köln).

Von den Teilnehmer*innen, die ihre Erst- oder Zweitsprachen nutzen konnten, wurden als allgemein positive Aspekte genannt, dadurch das Gefühl der eigenen mehrsprachigen Identität zu stärken, ein Gefühl der Anerkennung und Bestätigung der früheren Arbeitserfahrung und ein besseres Verständnis der im Kurs diskutierten, komplexen Inhalte zu bekommen. Als Nachteile nannten die Teilnehmer*innen, dass Mehrsprachigkeit zu Missverständnissen führen kann, was Schwierigkeiten mit Übersetzungen oder so genannten „falschen Freunden“ anbelangt und dass Mehrsprachigkeit sehr zeitintensiv ist und die Nutzung verschiedener Sprachen Leute trennen und das Erlernen der neuen Sprache dadurch hindern kann.

b) Sprachressourcen von Lehrkräften

Was mehrsprachige Lehrkräfte in Schulen in Österreich, Deutschland und Schweden anbelangt, betonen mehrere der interviewten Programmteilnehmer*innen, dass sie sich selbst in einer Vorbildfunktion sähen und dass sie motiviert seien, ihren Schüler*innen in Mehrsprachigkeit als etwas Wertvolles nahezubringen. Sie erklären auch, dass Mehrsprachigkeit zu einem tieferen Verständnis führe. Eine*r der Teilnehmer*innen sagt: „If you read or speak in your mother tongue it stays in your head and can be transferred to German even better“ (Teilnehmer*in).

Alle fünf Teilnehmer*innen aus Weingarten beziehen sich darauf, dass alle Sprachen zu sprechen, die sie beherrschen, ihre Identität als Lehrkräfte in Deutschland stärkt, besonders im schulischen Umgang mit Eltern, die kein Deutsch sprechen können. Dies gilt auch für Alumni und Teilnehmer*innen aus Österreich. Sie führen auch an, dass sie Vorbilder für andere international ausgebildete Lehrkräfte in Österreich sein können. Klassen sind geprägt von (sprachlicher) Heterogenität, es ist demnach ein Vorteil, als Lehrkraft mehrere Sprachen zu sprechen. Einfache Dinge in der Erstsprache oder auf Englisch zu erklären und dann auf z.B. Deutsch zu wiederholen, kann internationalen Schüler*innen helfen, den Sinn besser zu verstehen, indem sie zunächst den Inhalt verstehen und diesen dann mit der deutsche Übersetzung verknüpfen. Ein Alumnus aus Österreich, der jetzt als Lehrer arbeitet, sagt dazu „my pupils now want to learn Arabic. So, I teach them two new words every week“ (Alumnus b, Universität Wien) Die Vorteile, verschiedene Sprachen zu sprechen und/oder gelernt zu haben werden von den Teilnehmer*innen und Alumni auch hinsichtlich späterer Jobperspektiven anerkannt: „Allgemein ist es hilfreich, verschiedene Sprachen zu sprechen. Es hilft mir, schneller zu verstehen als nur mit Deutsch.“ (Teilnehmer*in a, Universität Wien).

Besonders im Kontext ihrer Praktika berichten einige Teilnehmer*innen, dass ihre Mehrsprachigkeit ihre Rolle als Lehrkräfte erheblich gestärkt hat. „It [multilinguality] has helped me at the parents' meeting as one of the mothers did not understand German and I could talk to her in Turkish.“ (Alumnus*a b, Universität Wien). Durch die Kommunikation mit Kindern in deren Erstsprache oder als Übersetzer*innen bei Eltern-Lehrer*innen-Treffen haben international ausgebildete Lehrkräfte eine starke Einbindung in den Schulalltag, wie auch hinsichtlich der Verantwortung, die die Schule hat. Dadurch entwickelt sich eine sehr komplexe Sicht auf ihre pädagogische Rolle: zusätzlich zu ihren Lehraktivitäten haben sie viele pädagogische und soziale Verantwortlichkeiten übernommen. Aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Gesellschaft sehen einige Teilnehmer*innen sich auch als interkulturelle Vermittler*innen.

c) Sprachlernstrategien und hilfreiche Tools

In diesem Abschnitt werden verschiedene Sprachlernstrategien und hilfreiche Tools behandelt, welche von den Teilnehmer*innen erwähnt wurden:

- Es wurden verschiedene Strategien aus dem Studienkontext berichtet: Einige Teilnehmer*innen/Alumni haben Aufgaben in ihrer Erstsprache oder einer Brückensprache geschrieben und sie dann übersetzten, während andere es gegensätzlich gemacht haben.
- Beim Lesen identifizieren die Teilnehmer*innen in Weingarten unbekannte Fachbegriffe und nutzen ein Deutsch-Deutsches Wörterbuch auf ihrem Handy für die Suche nach Synonymen. Eine weitere Lesestrategie ist, die Überschrift und den ersten Satz zu lesen und dann Vermutungen über den Inhalt des Textes anzustellen.
- Als Vorbereitung für die Kurse nutzen die Kölner Teilnehmer*innen meistens zur Information deutsche Texte, die sie dann übersetzen. Bei der Analyse eines Textes nutzen die Teilnehmer*innen mehrere Sprachen gleichzeitig. Hier übersetzen die Teilnehmer*innen einzelne Wörter oder ganze Absätze. Hin und wieder, wenn auch eher selten, wird die Ergänzung von Texten in der Erstsprache oder auf Englisch für die Recherche über ein bestimmtes Thema genutzt.
- Als technische Tools verwenden die Teilnehmer*innen/Alumni häufig Übersetzungs-Apps oder Online-Wörterbücher. Bei der Nutzung von Übersetzungsprogrammen übersetzen die Teilnehmer*innen häufig ganze Abschnitte und probieren Übersetzungen in verschiedene Sprachen aus, um den Inhalt auf unterschiedliche Weise kennenzulernen.
- Die Teilnehmer*innen nutzen häufig zweisprachige Bücher oder Filme mit Untertiteln, um Deutsch zu lernen. Dies zeigt auch, dass es unterschiedliche Lernstrategien gibt. Beispielsweise schauen einige Teilnehmer*innen des Kölner Programms häufig deutsche Filme mit arabischen Untertiteln, während andere deutsche Untertitel als Unterstützung für das Hörverstehen vorziehen.
- Die Schulpraktika oder die Gruppenarbeit mit regulären Studierenden der Lehrer*innenausbildung werden als sehr hilfreich für das Erlernen der Zielsprache erachtet.

- Die Teilnehmer*innen/Alumni erwähnen die Strategie, Englisch oder Französisch als Brückensprache zu verwenden, was bei Vergleichen von Grammatik und Wechselbeziehungen von Vokabular von Nutzen sein kann. Englischkenntnisse sind hier besonders hilfreich, wegen der Ähnlichkeiten in der Grammatik und der Wechselbeziehungen des Vokabulars. Jedoch kann hier auch eine Art von „Sprachverwirrung“ auftreten, wenn man zu oft zwischen verschiedenen Sprachen wechselt.

Grundsätzlich ist das Erlernen der deutschen oder schwedischen Sprache für die Teilnehmer*innen eine der zentralen Herausforderungen. Die Sprache des Aufenthaltslandes nicht (gut) zu sprechen, ist ein wichtiges Thema für die Teilnehmer*innen: „It nags me if I cannot understand a specific context.“ (Alumnus*a b, Universität Wien). In einigen Fällen kann ein mehrsprachiger Ansatz dabei helfen, die unterschiedlichen und komplexen Inhalte besser zu verstehen. Dadurch kann der Inhalt nicht nur nachgebildet werden, sondern das Thema auch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Ein*e Teilnehmer*in erklärt, dass verschiedene Sprachen wie verschiedene Menschen seien, wodurch unterschiedliche Sichtweisen auf ein Thema möglich sind.

7. Zusammenfassung

Es hat sich gezeigt, dass die Lehr- und Lernsituation in mehrsprachigen Kontexten in allen Programmen berücksichtigt wird. Sprachangebote für den Erwerb und die Weiterentwicklung der offiziellen (amtlichen) Schulsprachen sind ein wichtiger Bestandteil der Programme für international ausgebildete Lehrkräfte. Aus der Sicht der Teilnehmer*innen/Absolvent*innen ist der Erwerb der zu erlernenden Sprache und insbesondere der Fachsprache eine große Herausforderung. Die Kurse der Programme streben den Erwerb allgemeiner wie auch fachlicher Sprachkompetenzen in Deutsch (Köln, Wien, Weingarten) und in Schwedisch (Stockholm) an – jeweils mit unterschiedlicher Intensität und Zusammensetzung. Darüber hinaus werden innerhalb der Programme verschiedene Sprachkurse, wie auch Fachkenntnisse über Konzepte von Sprache und des Spracherwerbs angeboten. Es hat sich gezeigt, dass der Einbezug einer oder mehrerer Erst- oder Zusatzsprachen (auch z.B. Brückensprachen) in die Kurse der international ausgebildeten Lehrkräfte vom jeweiligen Sprachkonzept abhängig ist.

Das Fast-Track-Programm der Universität Stockholm wie auch fünf weitere Programme an schwedischen Hochschulinstitutionen sind bilingual für Schwedisch und Arabisch gestaltet. Der Unterricht des 26-wöchigen Kurses ist somit gemäß dem Translanguaging-Ansatz zweisprachig. Zusätzlich zu dem Sprachgebrauch in den Kursen werden die Materialien auch auf Arabisch und Schwedisch angeboten. Sprachliches und fachliches Lernen findet somit in der Interaktion miteinander statt und wird durch Dozierende unterstützt, die arabisch- und schwedischsprachig sind.

In den Programmen in Köln, Wien und Weingarten ist Deutsch die Programmsprache.

Das Kölner Programm bietet einen vorbereitenden Intensivdeutschkurs und einen begleitenden Deutschkurs während des ganzen Programms an. Ziel des Sprachkurses ist das Bestehen des C1-Niveaus. In den bildungswissenschaftlichen Kursen wird die mehrsprachige Lernsituation durch mehrsprachiges Teamteaching aufgegriffen und ergänzt, wodurch die Erstsprachen systematisch in den Kurs einbezogen werden können. Außerdem wird das Thema Mehrsprachigkeit als Thema in der Lehrer*innenausbildung behandelt. Die Programmteilnehmer*innen lernen dort zusammen mit Studierenden der Lehrer*innenausbildung im obligatorischen Modul „Deutsch als Zweitsprache“.

Im Wiener Programm besuchen die Studierenden freiwillig einen Deutschkurs, welcher an den laufenden Zertifikatskurs angebunden ist. Der Sprachkurs wird angeboten, da das Sprachniveau C1 eine Gatekeeper-Funktion für die Aufnahme eines weiteren Studiums (z.B. das zweite Fach) oder für die Bewerbung bei der Schulbehörde (z.B. für einen Sekundarlehrkraft) hat. Der Deutschkurs wird vom Sprachzentrum der Universität Wien abgehalten und umfasst 120 Einheiten.

Durch das Programm in Weingarten nehmen die Teilnehmer*innen, im Gegensatz zu den anderen drei Partnerprogrammen, ein reguläres Studium an der Pädagogischen Hochschule auf. Im Einführungskurs werden die Teilnehmer*innen auf ihr Studium hinsichtlich der Inhalt und der Sprache vorbereitet. Sie werden während des Studiums durch ein Buddy-Programm unterstützt. Gemeinsam mit den Studierenden werden sprachliche Fragen zum Erwerb der deutschen Sprache behandelt und in den Tandems individuell gelöst.

Im Rahmen der vier Requalifizierungsprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte werden die Teilnehmer*innen hinsichtlich der weiteren Entwicklung ihrer Sprachkompetenz und besonders ihrer Fachsprache im Schulkontext und bezogen auf das jeweilige Fach, durch verschiedene Ansätze unterstützt. Alle Partnerprogramme sind sich der Spracherwerbssituation der Teilnehmer*innen bewusst und passen ihre Arbeit - auf unterschiedliche Weise - an die mehrsprachige Situation an.

Weitere Inspirationen für die Konzipierung und Durchführung von Kursen gemäß dem Lehren und Lernen in mehrsprachigen Kontexten finden sich im [Digital-Manual](#).

8. Literaturverzeichnis

- Center for Teaching and Learning (n.d.a). Diversitätsgerechte Lehre. Retrieved from: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/diversitaetsgerechte-lehre/>. [20.05.2019].
- Center for Teaching and Learning (n.d.b). Maßgeschneiderte Lehrentwicklung. Retrieved from: <https://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/massgeschneiderte-lehrentwicklung/>. [20.05.2019].
- Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 - 2006. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> [14.10.2019].
- Council of Europe (2001). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97> [14.10.2019]
- Council of Europe (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16802fc1c4> [14.10.2019].
- Council of Europe (2018). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Retrieved from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) a: Council of Europe Language Policy Portal (n.d) Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/language-policy> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) b: Council of Europe documents. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents#Relation> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) c: Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). d: Official translations of the CEFR Global Scale. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) e: The CEFR descriptors. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.) f: The Council of Europe and Language education. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe> [14.10.2019].
- DeWit, H. (2011). Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education. Retrieved from: <http://www.yieldopedia.com/paneladmin/reports/49f924b8e497fc0b88e9893772eccd4c.pdf> [15.10.2019].

- European Commission (n.d.). European language initiatives. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/european-language-initiatives> [14.10.2019].
- European Commission (n.d.). About multilingualism policy. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en [14.10.2019].
- European Commission (n.d.). Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_en [14.10.2019].
- European language Council (2013). Higher Education Language Policy. CEL-ELC Working Group. Retrieved from: http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Concluded-Working-Groups/University_Language_Policy/index.html [14.10.2019].
- Fishman, J. A. (1975). *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Hueber.
- The Government of Sweden (2006). Förordning om ändring i förordningen (2006:1053) om ändring i högskoleförordningen (1993:100); [Regulation amending the Ordinance (2006: 1053) amending the Higher Education Ordinance (1993:100)], Retrieved from: <http://rinfo.stage.lagrummet.se//publ/sfs/2006:1053/pdf,sv> [10.01.2020].
- Gantefort, C. et al. (2019). Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht. Retrieved from: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/> [14.10.2019].
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- García, O. (2011). *Theorizing Translanguaging for Educators*. I: Celic, Christina & Seltzer, Kate. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren förlag.
- Hériard, P. (2019). Language policy. Fact Sheets on the European Union. Retrieved from: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy> [14.10.2019].
- Infopool besser lehren (n.d.). Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre: Einführung. Retrieved from: <https://infopool.univie.ac.at/videos/inci-dirim/>. [20.05.2019].
- International Office of the University of Cologne: Academic Refugee Support. Preparatory German Courses for Refugees. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/academicrefugeesupport.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: General Information for international applications. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/application.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: German Language Courses. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/deutschkurse.html?&L=1> [20.10.2019].

- International Office of the University of Cologne: International Applications of Prospective Master Students. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/12878.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: Studienstart International. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/6914.html?&L=1> [20.10.2019].
- Language Policy of Stockholm University. Retrieved from: <https://www.su.se/english/staff/organisation-governance/governing-documents-rules-and-regulations/communication-collaboration/language-policy-of-stockholm-university-1.352481> [22.08.2019].
- Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Personalwesen und Frauenförderung (n.d.). Diversität. Retrieved from: <https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/diversitaet/>. [20.05.2019].
- Proyer, M. et al. (2019). IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2019/09/Transnational-Framework_REQUAL-March-2019.pdf
- Studienservice und Lehrwesen (n.d.). Nachweis der Deutschkenntnisse. Retrieved from: <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/> [17.05.2019].
- Swedish University Admissions Entry Requirements. Retrieved from: <https://www.universityadmissions.se/en/All-you-need-to-know1/Applying-for-studies/Entry-requirements/> [22.08.2019].
- The Centre for Academic English (CAE) at Stockholm University. Retrieved from: <https://www.english.su.se/centre-for-academic-english> [22.08.2019].
- The Language Learning Resource Centre at Stockholm University, Media Database. Retrieved from: <https://www.su.se/sprakstudion/english/> [22.08.2019].
- The Swedish National Agency for Higher Education, "Rättssäker examination - andra omarbetade upplagan", Report 2008:36 R, p. 38. Retrieved from: <https://www.uka.se/download/18.327e2db015c8695b5ab6f7f/1499336415750/2017-rattssaker-examination.pdf> [10.01.2020]
- Universität Wien (2019). Handbuch für Lehrende. Von der Planung von Lehrveranstaltungen bis zur Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten. Wien: Universität Wien.
- Univie Blog (2018). FAQs zu Deutschkenntnissen, VWU Vorstudienlehrgang, Ergänzungsprüfungen und Zulassung an der Universität Wien. Retrieved from: <https://blog.univie.ac.at/faqs-zu-deutschkenntnissen-vwu-vorstudienlehrgang-ergaenzungspruefungen-und-zulassung-an-der-universitaet-wien/>. [17.05.2019].
- Wächter, B. (2003). An Introduction: Internationalisation at Home in Context. *Journal of Studies in International Education* 7(1), 5-11.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufenmodell der Partizipation (Wright, von Unger, Block, 2010)

Abbildung 2: Gemeinsame Referenzniveaus-Globalskala (Europarat o.A.c)

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über das Datenmaterial und die jeweilige Verteilung auf die Partnerprogramm.

11. Anhang: Interview-Leitfaden

Für Partner von R/EQUAL

1. Hat die Universität, an der Sie arbeiten eine spezielle Sprachenpolitik?
2. Wie bewältigt Ihre Universität den Sachverhalt, mehrsprachige Studenten zu haben?

Für Dozierende

1. Wie wirkt sich die Tatsache, dass die Teilnehmer*innen mehrsprachig sind auf Ihre Lehrtätigkeit aus?
2. Verwenden Sie in Ihrer Lehrtätigkeit eine mehrsprachige/Translanguaging Methode?
Wenn ja, welche Sprachstrategie wenden Sie an, um Herausforderungen im Unterricht zu begegnen? Auf welche Weise tun Sie das?
Wenn nein, warum?
3. Welche mehrsprachigen Strategien sind aus Ihrem Blickwinkel erfolgreich? Geben Sie konkrete Beispiele an.
4. Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile der mehrsprachigen /Translanguaging Methode?

Für Teilnehmer*innen

Fragen über mehrsprachigen/Translanguaging Ansatz in Ihrem Studium

1. Wie nutzen Sie die Sprachen, die Sie sprechen können, um den Inhalt Ihrer Studien zu verstehen?
2. Wurden Sie ermutigt, im Kurs alle Sprachen zu nutzen, die Sie sprechen können oder nicht?
Wenn nicht, was wäre für Sie hilfreich?
Wenn ja, auf welche Weise war es für Sie hilfreich?
3. Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode Ihnen geholfen, den Inhalt des Kurses besser zu verstehen?
Wenn ja, wie merken Sie das?
4. Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode geholfen, ihr zweites Sprachstudium zu beschleunigen?
Wenn ja, wie merken Sie das?
5. Hat die Nutzung aller Sprachen, die Sie sprechen können, als Lehrmethode oder als Ihre eigene Methode geholfen, Ihre Identität als Lehrkraft in dem neuen Land zu stärken?
Wenn ja, auf welche Weise?
6. Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile, alle Sprachen, die Sie sprechen können, in Ihren Studien zu nutzen?
7. Was sind Ihrer Meinung nach die Nachteile, alle Sprachen die Sie sprechen können, in Ihren Studien zu nutzen?

requal of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe

IO2 – Undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer inom högre utbildning i program för (nyanlända) personer med utländsk lärarutbildning i Europa

Helen Bodström, Annika Käck, Tove Linné, Susanna Malm, Khadije Obeid, Maher Arshinak, Henrike Terhart, Petr Frantik, Semra Krieg, Abdullah Bakkar, Michelle Proyer, Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Tina Obermayr, Jelena Stanišić, Shyras Shahoud, Doha Tahlawi, Youssef Dershewi, Amr Atay, Lobsang Buchung, Ziad Alloush, Sirmola Touro, Katja Kansteiner, Esther Dam, Roswitha Klepser

Januari 2020



IMPRINT

Utgivare

Konsortiet för R/EQUAL

Kölns universitet (samordnare)

Dr Henrike Terhart

henrike.terhart@uni-koeln.de



Wiens universitet

Kontaktperson: Dr Michelle Proyer

michelle.proyer@univie.ac.at



Stockholms universitet

Kontaktperson: Susanna Malm

susanna.malm@su.se



Weingartens pedagogiska högskola

Kontaktperson: Prof. dr Katja Kansteiner

kks@ph-weingarten.de



Författare

- Helen Bodström, Annika Käck, Tove Linné, Susanna Malm, Khadije Obeid (Stockholms universitet)
- Abdullah Bakkar, Petr Frantik, Semra Krieg, Henrike Terhart (Kölns universitet)
- Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Michelle Proyer, Tina Obermayr, Jelena Stanišić (Wiens universitet)
- Esther Dam, Katja Kansteiner, Roswitha Klepser (Weingartens pedagogiska högskola)

Deltagare medverkar som medforskare

Maher Arshinak (Stockholms universitet)

Shyraz Shahoud, Doha Tahlawi, Youssef Dershewi, Amr Atay, Lobsang Buchung, Ziad Alloush, Sirmola Touro

(Wiens universitet)

Citation: Bodström et al. (2020) IO2 – Undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer inom högre utbildning i program för (nyanlända) personer med utländsk lärarutbildning i Europa

<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/manual/>



Detta arbete är licensierat enligt [Creative Commons-licens erkännande, icke-kommersiell, inga bearbetningar 4.0 internationell](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ERASMUS+-projektnummer: 2018-1-DE-01-KA203-004241



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Detta projekt har finansierats med stöd av Europeiska kommissionen. Föredragande är ensamt ansvarig för innehållet i denna publikation; kommissionen ansvarar inte för fortsatt användning av den ingående informationen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Delaktighetsperspektiv i R/EQUAL	3
3. Språkpolicy inom högre utbildning	6
3.1 Språkpolicy på europeisk nivå	6
3.2 Språkpolicy vid de fyra R/EQUAL-partneruniversiteterna	8
3.2.1 Kölns universitet	8
3.2.2 Wiens universitet	9
3.2.3 Stockholms universitet	10
3.2.4 Weingartens pedagogiska högskola	11
3.3 Flerspråkiga miljöer inom högre utbildning	13
4. Ordlista över grundläggande teoretiska begrepp för undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer	14
5. Synen på språk och flerspråkighet inom R/EQUAL-partnerprogrammen	20
5.1 Synen på språk och flerspråkighet inom programmet vid Kölns universitet	20
5.2 Synen på språk och flerspråkighet inom programmet vid Wiens universitet	22
5.3 Synen på språk och flerspråkighet inom programmet vid Stockholms universitet	23
5.4 Synen på språk och flerspråkighet inom programmet vid Weingartens pedagogiska högskola	25
6. Lektorers och deltagares/alumners åsikter kring undervisning och lärande i flerspråkiga sammanhang	26
6.1 Metodik	26
6.2 Analysresultat	28
6.2.1 Resultat från intervjuanalysen med lektorer	28
6.2.1 Resultat från innehållsanalysen av intervjuer med deltagare/alumner	36
7. Sammanfattning	40
8. Källförteckning	41
9. Modeller	44
10. Tabeller	44
11. Bilaga: Intervjuvägledning	44

1. Inledning

Migrationen har länge präglat de flesta europeiska (och i ännu högre grad globala) samhällena. Denna utveckling kommer inte att upphöra, utan kommer snarare att fortsätta påverka våra samhällen. Lärosätena för högre utbildning i Europa blir alltmer globaliserade. När det gäller internationellt utbildade lärare behöver lärosätena bredda sitt deltagande och engagemang för att bättre utnyttja deras erfarenhet och kompetens. Nyanlända akademiker, i det här fallet lärare från andra länder, behöver snabbare tillgång till den akademiska miljön för att komplettera sin tidigare utbildning samtidigt som de utvecklar sitt andraspråk. Även om de ännu inte fullständigt behärskar mottagarlandets akademiska språk, bör nyanlända lärare inte hindras i sin kompletterande utbildning. I kontakten med denna grupp behöver högre utbildning bli bättre, både språkligt och kulturellt. Detta kan delvis uppnås genom att anta en pedagogisk inriktning som präglas av flerspråkighet.

Samarbetsprojektet mellan universiteten i Köln, Stockholm, Wien och Weingarten "R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe" syftar till att utbyta erfarenheter och nätverk inom högre utbildning vad gäller (nyanlända) internationellt utbildade lärare i Europa. IO2 (Intellectual Input 2) inom ramen för R/EQUAL-samarbetet bygger på att ta hänsyn till deltagarnas alla språk. Alla R/EQUAL-partner framhåller att deltagarnas talade språk är en viktig resurs för arbetet i skolan, särskilt eftersom antalet flerspråkiga barn i skolan ökar. Utifrån denna gemensamma ståndpunkt inför partnererna en strategi för deltagarnas flerspråkighet tas tillvara på olika sätt. **IO2 ger olika förslag på hur man kan strukturera undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer. Utifrån IO2 kan universitet som planerar att ge liknande utbildning få vägledning kring arbetssätt och undervisningsmetoder som kan vara tillämpbara.** Praktisk kunskap och förslag ur lektorernas och deltagarnas/alumnernas perspektiv är tillgängliga i den digitala handboken om undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer inom högre utbildning: <https://sites.google.com/view/requallanguagemanual/home>

Som ett sätt att inspirera och vägleda akademiska verksamheter och program för internationellt utbildade lärare bygger denna intellektuella produktion 2 på bidragen från alla R/EQUAL-partnerprogram, vad gäller deras erfarenheter och expertis, och är uppdelad i två delar:

Del A bygger på skrivbordsforskning för att ge en översikt:

- Allmän språkpolicy för R/EQUAL-partneruniversiteten
- Språkkoncept inom ramen för R/EQUAL-partnerprogrammen
- Arbetssätt och undervisningsmetoder som fokuserar på språk inom R/EQUAL-partnerprogrammen

Del B bygger på datainsamling och analys av erfarenheter och åsikter från lektorer och deltagare/alumner i programmen vad gäller undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer. Baserat på intervjuer med 22 lektorer och 44 deltagare/alumner i de fyra R/EQUAL-partnerprogrammen i Österrike, Tyskland och Sverige gjordes en kvalitativ innehållsanalys (Schreier 2012):

- Undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer ur lektorernas perspektiv
- Undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer ur deltagarnas/alumnernas perspektiv

Som en central del av IO2 presenteras resultaten som en digital handbok för undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer. Handboken om undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer inom högre utbildning ger information om arbetssätt och undervisningsmetoder utifrån deltagare och lektorers erfarenheter. Syftet med den digitala handboken är att inspirera lektorer inom högskolorna att använda befintliga språkkunskaper i gruppen i sin undervisning i flerspråkiga miljöer. Eftersom R/EQUAL bygger på delaktighetsperspektivet refererar arbetet om undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer även till detta perspektiv, vilket beskrivs i nästa kapitel 2.

2. Delaktighetsperspektiv i R/EQUAL

Som redan visats i R/EQUAL:s IO1, Transnational Framework (Proyer et al. 2019) – huvudreferens för nästa avsnitt –, valde R/EQUAL ett delaktighetsperspektiv (von Unger 2014) under hela projekttiden för att ge internationellt utbildade lärare en röst. Genom att välja delaktighetsperspektivet för projektet får internationellt utbildade lärare, och särskilt befintliga deltagare och/eller alumner i de fyra lärarutbildningsprogrammen, möjlighet att påverka projektaktiviteterna, delta i beslutsfattandet och sätta sin särprägel inom ramen för processen. Syftet är att ta tillvara deltagarnas kunskaper och erfarenheter i utformande av samtliga delar i projektet.

Deltagande forskning har på senare tid också använts i forskning med flyktingar (Ellis et al. 2007). Enligt Brydon-Miller (1997, 657) refererar delaktighetsperspektivet "både till forskningsmetoder som skapar sociala förändringar och, inom ramen för processen, förändrar personerna som deltar i forskningen samt en grundläggande omvandling av området". Nyckeln till deltagande forskning är att utforska och ytterligare undersöka ämnet tillsammans med experter på området (t.ex. flyktinglärare), istället för att bedriva forskning utan att involvera dem, och därmed främja deras egenmakt genom att låta dem delta i skapandet av (forsknings-)miljön. Genom att tillämpa en deltagande forskningsprocess säkerställer vi att forskning bedrivs *med* deltagarna, som experter på sig själva, istället för att upprepa koloniala, hegemoniska maktstrukturer genom att bedriva forskning *om* dem – vilket också kräver kritisk reflektion ur ett postkolonialt perspektiv (Castro Varela 2015; Mecheril & Rose 2012).

Med tanke på alla karakteristika för deltagande forskning menade projektgruppen att det var ett lämpligt tillvägagångssätt för de frågor som ställdes i R/EQUAL. Som ett verktyg för att mäta graden av deltagande i en process föreslår Wright, von Unger och Block (2010) följande stegmodell för delaktighet:

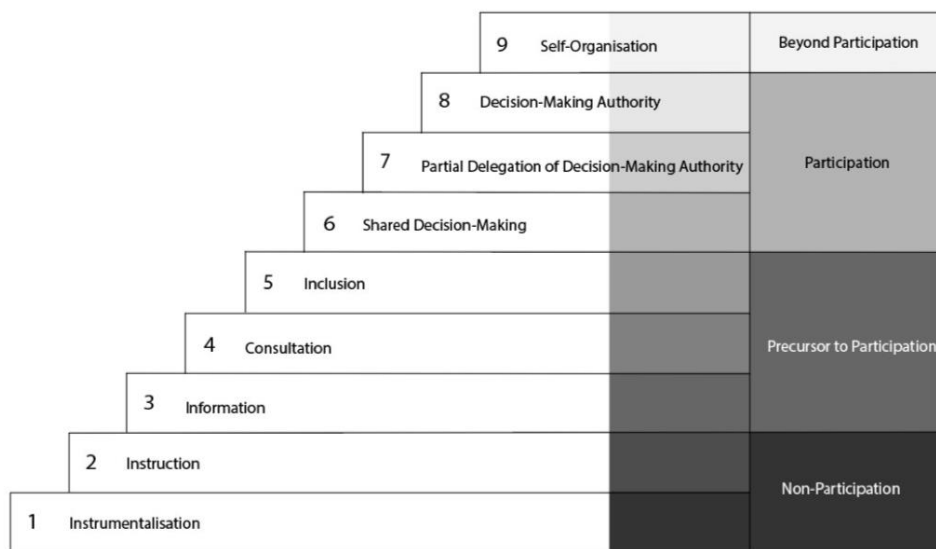


Bild 1: Stegmodell för delaktighet (Wright, von Unger, Block, 2010)

Nedan beskrivs kortfattat de 9 stegen i stegmodellen för delaktighet:

- Steg 1 "Instrumentalisering" och steg 2 "Instruktion" anses inte alls vara delaktiga och betecknas därför som "icke-delaktighet"
- Steg 3 till 5 (3 "Information", 4 "Samråd" och 5 "Inkludering") räknas som förstadium till delaktighet
- Steg 6 "Delat beslutsfattande", 7 "Delvis delegering av behörighet för beslutsfattande" och 8 "Behörighet för beslutsfattande" räknas som delaktighet
- Det sista steget 9 "Egenorganisation" betraktas som "bortom delaktighet".

Enligt Unger et al. börjar delaktigheten från steg 6 och uppåt – med tanke på att det endast finns 9 steg är det ganska högt. Denna stegnivå utformades som ett (själv-)reflekterande verktyg för deltagande forskning och inte som ett sätt att antingen stoltsera om en hög nivå av delaktighet eller be om ursäkt för en låg. Medan vissa delar av forskningsprocessen kan vara mycket deltagande, kan andra inte alls vara det. Eftersom nivån av delaktighet tenderar att vara flytande och föränderlig måste den betraktas i flera faser under hela forskningsprocessen.

I IO2 har delaktighetsperspektivet använts på följande sätt:

- Projektledningsmötet knöts till ett event där inte bara partnerprogrammen, utan även partner från andra svenska universitet, redogjorde för sitt arbete och sina forskningsresultat om (nyanlända) internationellt utbildade lärare.
- Resultaten från R/EQUAL:s forskningsverksamhet presenterades av deltagare och alumner som varit delaktiga i datainsamlingen. I Wien hölls regelbundna möten för att involvera deltagarna och alumnerna i forskningsprocessen.

- Som den del av den stora mängden material, som har samlats in från varje partnerprogram om ämnet undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer inom högre utbildning, ställdes frågor om strukturella och institutionella förutsättningar:
 - Finns det en specifik språkpolicy vid universitetet du arbetar på?
 - Hur hanterar ditt universitet flerspråkiga studenter?
- För det andra genomfördes gruppdiskussioner (på olika språk) med deltagare/alumner vid de fyra partneruniversiteterna, vilka tog upp följande frågor:
 - Hur använder du de språk du talar för att förstå innehållet i dina studier? När? Varför?
 - Har du uppmuntrats att använda alla de språk du talar i undervisningen? I vilka situationer?
 - Har användningen av alla språk du talar som undervisningsmetod, eller som din egen metod, hjälpt dig att bättre förstå innehållet i kursen? Om ja, hur märker du det?
 - Har användningen av alla språk du talar som undervisningsmetod, eller som din egen metod, hjälpt dig att lära dig ditt andraspråk snabbare? Om ja, hur märker du det? För Wien: Tror du att det skulle ha hjälpt dig?
 - Har användningen av alla språk du talar som undervisningsmetod, eller som din egen metod, stärkt din identitet som lärare i det nya landet? Om ja, på vilket sätt? Vad anser du att din identitet som lärare är? Är den annorlunda än tidigare, nu när du undervisar på ett annat språk/i ett annat sammanhang?
 - Vad anser du är fördelen med att använda alla de språk du talar i undervisningssituationer? Ge exempel.
 - Vad anser du är nackdelen med att använda alla de språk du talar i undervisningssituationer? Ge exempel.
 - Har din flerspråkighet hjälpt dig att lära dig ditt andraspråk snabbare?
- På alla fyra partneruniversiteterna intervjuade deltagarna lektorerna om deras erfarenhet med att arbeta i flerspråkiga miljöer inom ramen för programmen för (nyanlända) internationellt utbildade lärare och ställde följande frågor:
 - Hur påverkar deltagarnas flerspråkighet din undervisning?
 - Använder du en flerspråkig/transspråkande metod i din undervisning?
 - Om ja, vilken språkstrategi använder du för att klara utmaningarna i undervisningen? På vilket sätt gör du det? När och varför?
 - Om inte, varför? Skulle du vilja använda den? Varför? Vad skulle du behöva för att kunna använda den?
 - Vilka flerspråkiga strategier är framgångsrika ur ditt perspektiv? Ge konkreta exempel. Vilka är det inte? Varför?
 - Vad anser du är fördelarna och nackdelarna med en flerspråkig/transspråkande metod? Vilka strategier är inte effektiva och varför?

3. Språkpolicy inom högre utbildning

3.1 Språkpolicy på europeisk nivå

På europeisk nivå är språkpolicy och språk förknippade med idén om kulturell mångfald å ena sidan och kommunikation på europeisk nivå å andra sidan. Språkpolicy är en av de viktigaste frågorna som rör internationell kommunikation och förståelse och ska byggas "built around the equal interchange of ideas and traditions and founded upon the mutual acceptance of peoples with different histories but a common future" (Commission of the European Communities 2003, 3).

Därför finns det en mängd av EU-dokument och rekommendationer som hänvisar till språk och språkinläring: "As part of its efforts to promote mobility and intercultural understanding, the European Union (EU) has designated language learning as an important priority, and funds numerous programmes and projects in this area. Multilingualism, in the EU's view, is an important element in Europe's competitiveness." (Hériard 2019). Flerspråkighet och språkkunskaper är därför knutna till en mängd mål: internationell kommunikation och förståelse, acceptans och även Europas konkurrenskraft. Flerspråkighet är därmed en grundläggande färdighet för alla europeiska medborgare. Vad gäller medborgarnas språkkunskaper 2013 understryker EU att: "The range of foreign languages spoken by Europeans is narrow, being limited mainly to English, French, German, and Spanish. Learning one lingua franca alone is not enough. Every European citizen should have meaningful communicative competence in at least two other languages in addition to his or her mother tongue." (Commission of the European Communities 2003, 24).

Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (CERF)

På europeisk nivå har en överenskommelse nåtts om systematisering av språkkunskaper. Konceptet kategoriserar språkkunskaper i ett system från A1 till C2. Den nuvarande utvidgningen av ramen bör, som ett av Europarådets mål, should "ensure quality inclusive education as a right of all citizens" (Council of Europe 2018, 23). De gemensamma referensnivåerna innehåller definitioner om vilka kunskapsaspekter som ska uppnås. De språkfärdigheter som ska vara uppfyllda vid varje nivå beskrivs i allmänhet i positiva uppsättningar av färdighetsdeskriptorer (Europarådet, CEFR-deskriptorer) och kan tillämpas på olika språk. Systemet utgör grunden för officiellt erkända språktester. Det finns officiella översättningar av den globala skalan (CERF) på 22 EU-språk¹.

Nivå	Nivåbeskrivning
------	-----------------

¹ De olika översättningarna finns här: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>.

Den avancerade språk-användaren	C	<p>Kan med lätthet förstå praktiskt taget allt som han/hon hör eller läser. Kan sammanfatta information från olika muntliga eller skriftliga källor och därvid troget återge argument och redogörelser i en sammanhängande presentation. Kan uttrycka sig spontant, mycket flytande och precist samt därvid utnyttja finare nyanser även i mera komplexa situationer.</p> <p>Kan förstå ett brett urval av krävande, längre texter och urskilja underförstådda betydelser. Kan uttrycka sig flytande och spontant utan att i påfallande grad leta efter lämpligt språkuttryck. Kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala, akademiska och professionella ändamål. Kan producera tydliga, välstrukturerade och detaljerade texter om komplicerade ämnen. Kan på ett kontrollerat sätt med olika medel organisera och binda samman en text till en sammanhängande helhet.</p>
Den självständige språk-användaren	B	<p>Kan förstå huvudinnehållet i komplexa texter om både konkreta och abstrakta ämnen, inbegripet tekniska framställningar inom sitt eget intresseområde. Kan fungera i samtal så pass flytande och spontant att ett normalt umgänge med infödda talare av språket blir helt möjligt utan ansträngning för någondera parten. Kan producera tydlig och detaljerad text inom ett brett fält av ämnen, förklara en ståndpunkt samt framhålla såväl för- som nackdelar vid olika valmöjligheter.</p> <p>Kan förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som man regelbundet möter i arbete, i skola, på fritid, osv. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i ett land där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer.</p>
Den bas-presterande språk-användaren	A	<p>Kan förstå meningar och ofta använda uttryck som hör hemma i en verklighet av omedelbar betydelse (t.ex. mycket grundläggande information om individ och familj, om att handla, lokal geografi, anställning). Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och omedelbart utbyte av information. Kan i enkla termer beskriva sidor av sin egen bakgrund, sin omedelbara omgivning samt förhållanden av omedelbart intresse.</p> <p>Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga detaljer som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker som han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till.</p>

Bild 2: Europarådet: Global skala – tabell 1 (CEFR 3.3): gemensamma referensnivåer

Nivåerna sträcker sig från "baspresterande språk-användare" till "självständig språk-användare" och "avancerad språk-användare". Deltagare i programmen för internationellt utbildade lärare måste minst ha språkfärdigheter som motsvarar en självständig språk-användare i värdlandets officiella språk, för att kunna delta i programmen. Deltagaren kan därmed "understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions, can use the language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes, can produce clear, well-structured, detailed texts on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices." (Council of Europe, Global Scale).

Högre utbildning och språkpolicy

På grund av rörlighet och migration inom Europa å ena sidan och globaliseringen och internationaliseringen av högre utbildning och forskning å andra sidan "European universities are confronted with a variety of new linguistic challenges" (European Language Council 2013, 3). Dessutom har Bologna-processen bidragit till bättre jämförbarhet och sammanhållenheter inom Europas system för högre utbildning. Detta underlättar även rörligheten för internationella studenter och personal. European Language Council (CEL/ELC) rekommenderar varje universitet, inte endast på grund av denna utveckling, att ha en egen specifik språkpolicy som kan återspegla

institutionens uppdrag och sammanhang. Enligt CEL/ELC fastställer en språkpolicy policy "establishes the languages of instruction and of administration and communication as well as the aims and objectives of language programmes, language support measures and the way in which these are put into practice within a particular HEI" (European language Council 2013, 3).

Baserat på EU-politiken, som är öppen för flerspråkighet som en källa till den europeiska idén om förståelse och att dela idéer inom Europa (och bortom), hänvisar R/EQUAL-partnern till denna öppenhet för språk och utvidgar idén till andra språk som talas i länder utanför EU. På detta sätt betonas att idén om internationell kommunikation och gränsöverskridande samarbete inte endast gäller språk som officiellt talas i europeiska länderna och hänvisar till den globala migrationen till Österrike, Tyskland och Sverige. Om man betraktar de fyra programmen i R/EQUAL blir det uppenbart att det finns många verksamheter för språkinläring i en flerspråkig miljö. Men inget av universiteten har specifika riktlinjer för flerspråkighet. Dock erbjuder partneruniversiteten kurser i en mängd språk för alla studenter och håller kurser i tyska för internationella (blivande) studenter. Nedan presenteras språkpolicy vid de fyra institutionerna.

3.2 Språkpolicy vid de fyra R/EQUAL-partneruniversiteten

Baserat på den europeiska språkpolicy som tydligt är inriktad mot flerspråkighet och överenskommelsen om R/EQUAL-partnerprogrammen för (nyanlända) internationellt utbildade lärare, redogör de fyra partneruniversiteten för sin respektive övergripande språkpolicy.

3.2.1 Kölns universitet

Vid Kölns universitet (UoC) finns det ingen övergripande flerspråkig strategi. Språkpolicy bygger på det tyska språkets betydelse för att kunna studera och leva i Köln. Det flesta studiekurserna vid UoC hålls på tyska; endast några masterutbildningar erbjuds på engelska. En förutsättning för att ansöka till UoC, om tyska är undervisningsspråket, är språkfärdigheter på nivån C1 enligt CEFR (International Office of the University of Cologne: General Information for international applications). Om engelska är undervisningsspråket, måste även en hög nivå av språkkunskaper i engelska intygas; vilka certifikat som accepteras beror på den aktuella masterutbildningen (International Office of the University of Cologne: International Applications of Prospective Master Students).

För att förbereda internationella studenter inför kraven på tyska språkkunskaper erbjuder UoC en mängd språkkurser i tyska på olika nivåer (CEFR-nivåer A1–C2) och för olika målgrupper (förberedande studier, kandidat, master, doktorand, utbytesstudenter osv.). Dessa samordnas av avdelningen för "tyska som främmande språk". Ca 750 personer deltar i olika språkkurser varje termin. Kurserna i tyska för alla internationella studenter delas in i studieförberedande kurser och kurser i tyska under studiegången.

Studieförberedande kurser, som börjar på nivån B2, förbereder blivande studenter inför C1-språkprovet (främst DSH "Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang"). Sedan 2016 har studieförberedande kurser anordnats särskilt för blivande studenter med flyktingbakgrund på UoC.

För att söka dessa kurser måste flyktingarna visa att de är berättigade till studierna, att de har flyktingbakgrund och måste ha språkfärdigheter på nivån B1 enligt CEFR (International Office of the University of Cologne: Academic Refugee Support. Preparatory German Courses for Refugees). Kompletterande kurser erbjuds till internationella studenter som just har påbörjat sina studier. Om prov i början av studierna visar att de fortfarande saknar specifika tyska språkkunskaper inom vissa områden (t.ex. hörförståelse), rekommenderas de att delta i de respektive kurserna. De har möjlighet att ta igen saknade språkkunskaper under en inledande fas i början av studierna på grundutbildningsnivå (International Office of the University of Cologne: Studienstart International). Kompletterande kurser i tyska under studiegången erbjuds för att ge internationella studenter möjligheten att förbättra sina språkkunskaper på ett målinriktat sätt. Språkkurser erbjuds även på olika nivåer (A1–C2) för utbytesstudenter som studerar på UoC inom ramen för Erasmus eller studenter från partneruniversitet som studerar vid Kölns universitet under en termin eller ett år. Sedan 2018, som en del av programmet för flyktinglärare, har särskilda kurser i tyska för deltagarna genomförts. De består av en två månaders intensiv sommarspråkkurs samt en kurs i tyska och en kurs i tyskt yrkesspråk som ges under det ettåriga programmet. För att kunna söka till programmet för flyktinglärare måste de sökande ha minst språkkunskaper på nivån B1 enligt CEFR (International Office of the University of Cologne: Academic Refugee Support. Preparatory German Courses for Refugees).

Dessutom har Kölns universitet ett stort utbud av språkkurser (t.ex. spanska, arabiska, swahili). Beroende på universitetsutbildningen kan vissa kurser undervisas på andra språk (t.ex. franska, spanska osv.). En helhetssyn för att stödja integreringen av olika språk i undervisningsmetoderna och rådgivning, som understryker värdet av att använda olika språk, är ett framtida mål.

3.2.2 Wiens universitet

Vid Wiens universitet tillämpas en särskild språkpolicy. Å ena sidan finns det en policy för förväntade och intygade språkkunskaper. Kunskaper i tyska är en förutsättning för tillträde till kurser vid Wiens universitet. Vissa master- och doktorandstudier kräver inte intyg om språkkunskaper i tyska, utan i engelska (jfr univie Blog 2018). Det krävs intyg om språkkunskaper för tillträde till studier vid Wiens universitet om undervisningsspråket är tyska. Intygen om nivå i språkkunskaper skiljer sig åt beroende på förkunskapskraven för kurserna. Från och med sommarterminen 2019 måste de sökande till tyskspråkiga studier skicka in ett tyskt certifikat på nivå A2 när de ansöker till tyskspråkiga studier, även om de senare önskar delta i den förberedande kursen (en kurs för att förbereda sig inför studierna/tyska: Vorstudienlehrgang) (jfr Studienservice und Lehrwesen n.d.). Detta intyg om språkkunskaper i tyska på minst nivån A2 kan t.ex. vara ett ÖSD-certifikat A2 eller ett certifikat A2 från Goethe Institut. Certifikatet får dock inte vara äldre än två år vid tidpunkten för ansökan (jfr univie Blog 2018).

För att få tillträde till en kurs behöver studenterna uppvisa ett tyskt certifikat på nivån C1. Om en student lämnar in ett intyg om kunskaper i tyska på en nivå som är lägre än C1 (men minst A2) vid ansökan, har han eller hon möjlighet att delta i en kurs i tyska i den förberedande kursen vid Wiens universitet eller dess samarbetspartner (jfr Studienservice und Lehrwesen n.d.).

Det finns även riktlinjer för undervisning på främmande språk. Kursplanen kan föreskriva att alla eller enstaka moduler, kurser och tentamina hålls på ett främmande språk och att vetenskapliga uppsatser ska skrivas på ett främmande språk. Som lektor i en kurs har man rätt att hålla och examinera kursen på ett främmande språk om ämnet för studien, kursen eller fördjupningskursen är detta främmande språk. Kursplanen bestämmer vilken nivå på språkfärdigheter som krävs för den aktuella studien, fördjupningskursen eller kursen (jfr Universität Wien 2019, s. 20). Därför måste alla sökande visa ett intyg i tyska på nivån B2.2 för certifieringskursen "Basics of Educational Studies for Displaced Teachers".

3.2.3 Stockholms universitet

Syftet med Stockholms universitets språkpolicy är att "öka medvetenheten hos anställda och studenter om språkets betydelse och språkanvändning" (Språkpolicy vid Stockholms universitet 2011). Eftersom det internationella språket i forskningssammanhang ofta är engelska, behandlar språkpolycyn främst användningen av engelska, särskilt i den akademiska kontexten, som ett verktyg för att uppnå en mer framträdande ställning internationellt, öka kvaliteten på utbildning och forskning genom att t.ex. locka utländska forskare och studenter och öka deltagandet på internationella studie- och arbetsmarknader. För att uppnå dessa mål har Stockholms universitet antagit ett system med parallellspråkighet, med särskild tonvikt på engelska, där "utveckling och användning av ett av språken [inte bör] ske så att kunskaper och färdigheter i det andra språket försämras" (ibid.).

Svenska är dock det dominerande språket på universitetet, särskild när det gäller administrativa frågor. När det gäller utbildning krävs intyg om språkkunskaper, på samma sätt som krav på tyska vid Wiens universitet, för tillträde till en ordinarie studiegång vid Stockholms universitet. Förutom i utbildningar som särskilt riktar sig till utländska studenter ges grundnivåutbildningarna främst på svenska. Universitetet anser det dock önskvärt att vissa delar av utbildningen är på engelska eller, i förekommande fall "på det språk som är utbildningens mål/föremål för studierna" (ibid.). Av denna anledning gäller kraven på förkunskaper i språk för båda språken (svenska och engelska), även när utbildningen har svenska som huvudsakligt undervisningsspråk.

För att vara behörig till en kurs eller en utbildning där svenska är undervisningsspråket, behöver studenterna ha ett betyg i svenska på nivån C1. För kurser och utbildningar på kandidatnivån motsvarar de allmänna inträdeskraven för engelska, liksom för svenska, C1-nivån, vilket även gäller för de flesta kurser och utbildningar på masternivån (Information om tillträde till högskolan, Universitets- och högskolerådet). Kapitel 7, avsnitt 6 i högskoleförordningen föreskriver att kunskaper i svenska är ett krav för att antas till utbildningarna på grundnivån (2006:1053). Utbildningar på avancerad nivå och forskarnivå har inte några motsvarande krav på språkkunskaper i svenska, även om Högskoleverket anser att det kan tas för givet att en person, som söker till en

kurs eller en utbildning där undervisningsspråket är svenska, också har lämpliga kunskaper i svenska (Högskoleverket, rapport 2008, 36 R).

Möjligheten för en lektor att använda ett annat språk än svenska och engelska varierar mellan ämnesområdena, främst när studierna avser det främmande språket, även om "inom vissa ämnen [...] språk som franska, spanska och tyska [är] de dominerande" (Språkpolicy vid Stockholms universitet 2011). Att publicera och sprida forskningsresultat på andra språk än svenska och engelska värdesätts också när det har en omedelbar relevans för forskningsinnehållet.

Att sprida universitetets språkpolicy och vägleda valet av undervisningsspråk är det centrala målet för en medveten språkanvändning (ibid.), särskilt för flerspråkiga medarbetare och studenter. När det gäller utbildningens kvalitet kommer användningen av ett komplett språk främja effektiviteten och inlärningsförmågan, kreativiteten och begreppsförståelsen. Det är däremot viktigt att fundera över hur de ovannämnda områdena påverkas när undervisningsspråket skiljer sig från modersmålet. Två effekter av minskad användning av modersmålet belyses i språkpolicy, varav det första är så kallad "domänförlust", där ett språk ersätter ett annat inom ett särskilt samhällsområde och försämrar förutsättningarna för kommunikation. Den andra effekten som diskuteras i språkpolicy är "kapacitetsförlust" där användningen av ett annat språk än modersmålet kan leda till en "bristande förmåga i att uttrycka sig nyanserat och preciserat" (ibid.). Därför ger universitetet stöd till studerande med andra modersmål än svenska (eller engelska för utbildningar och kurser där engelska är undervisningsspråket) i form av språkhandledning, kurser i akademisk svenska inom olika utbildningar och språkgranskning utifrån deras förutsättningar. Exempelvis erbjuder Språkstudion vid Stockholms universitet särskilt stöd i svenska som andraspråk (Språkstudion, Stockholms universitet) och Centrum för akademisk engelska (CAE) vid Stockholms universitet ger vägledning och specialutformade kurser för användning av engelska för olika akademiska och professionella sammanhang (Centrum för akademisk engelska (CAE) vid Stockholms universitet).

3.2.4 Weingartens pedagogiska högskola

Vid Weingartens pedagogiska högskola tillämpas ingen särskild språkpolicy. Tilltasspråket i kommunikation med internationella studenter är tyska och engelska; inga andra språk används, förutom om en medarbetare på universitetet av en tillfällighet kan tala ett annat språk.

En satsning som Weingartens pedagogiska högskola gör är att erbjuda kurser på engelska, även om inga internationella studenter deltar i utbildningen. Antalet kurser som undervisas på engelska ökar varje termin. Denna policy ger internationella studenter möjligheten att studera upp till 30 ECTS-poäng i engelskspråkiga kurser.

Vid Weingartens pedagogiska högskola ses hjälpen till de flerspråkiga studenterna främst som ett stöd till internationella studenter. Detta stöd fokuserar på ett detaljerat förberedande arbete före vistelsen, intensiv ledsagning när studenterna påbörjar utbildningen vid den pedagogiska högskolan och slutligen ett individuellt stöd under studierna. Internationella studenter kommer till exempel från Kina, Korea, Indien och Sydamerika. De olika stödåtgärderna är följande:

- Intensivt stöd för att förbereda studenternas internationella utbyte ges genom att förbereda deras kursschema, reseinformation, visum-handlingar, boende, inskrivning vid universitetet, sjukförsäkring osv. Digitala lösningar används om de är tillgängliga.
- Under sin vistelse vid Weingartens pedagogiska högskola deltar studenterna från partneruniversitetet i ett stödprogram som inkluderar språkkurser i tyska, en välkomstdag, olika evenemang under den så kallade orienteringsveckan, schemalagd rådgivning för att hitta rätt kurser för studierna samt andra sociala och kulturella evenemang som underlättar integreringen av internationella studenter tillsammans med ordinarie studerande.
- Språkkurser i tyska (nybörjare och avancerade klasser) erbjuds:
 - Intensivkurser före terminsstarten (2 terminveckotimmar)
 - Ordinarie språkkurs i tyska ges under terminen med tentamen och intyg vid godkända studier
- Handledar- och mentorprogram, som ett nätverk mellan nyanlända och studenter vid Weingartens pedagogiska högskola, har anordnats som studenterna kan delta i.
- Professorer/lektorer vid Weingartens pedagogiska högskola hjälper internationella studenter att hitta individuella lösningar, t.ex. arbetsuppgifter på engelska.

Det finns också ett program som hjälper tyska studenter som studerar utomlands i europeiska länder eller länder där universitetet har partneruniversitet som i Indien, Japan och Brasilien.

Stödet till studenter som vill studera utomlands omfattar följande: förberedande språkkurser i engelska, möjlighet till intyg i engelska genom en webbaserad provplattform, förberedande språkkurser i spanska och portugisiska (i samarbete med HS Ravensburg-Weingarten).

3.3 Flerspråkiga miljöer inom högre utbildning

Universitet är av tradition en internationell miljö där vetenskapen inte begränsas till nationella sammanhang. Vetenskap bedrivs för det mesta på universitet i egenskap av nationella utbildningsinstitut, som har en stark internationell inriktning och samtidigt kan beskrivas som gränsöverskridande i den vetenskapliga diskursen. Forskarnas mobilitet och internationella publikationer betraktas som kvalitetsmarkörer. Internationaliseringen av högre utbildning är en av de centrala frågorna i universitetens organisationsutveckling. Internationella kontor har blivit standard vid universiteten och fungerar som en kontaktyta för vetenskap.

Språkkunskaper är en viktig faktor för internationellt arbete vid universiteten. Med ett starkt fokus på engelska erbjuds ofta kurser och avancerad utbildning till studenter och forskare. Att studera utomlands, ingå i en internationell forskningsgrupp, erbjuda internationella sommarkurser osv. – alla dessa aktiviteter ses inte bara som avgörande för vetenskapliga framsteg, utan är även prestigefyllda för organisationen. Engelska har hög status, är av global betydelse och är standardspråket inom vissa vetenskapsgrenar. Det blir tydligt att den internationella inriktningen på språkområdet uppvisar klara hierarkier för mer eller mindre användbara språk. Det allmänt höga "språkvärdet" (Fishmann 1975) för engelska är också tydligt inom högre utbildningsanstalter.

På senare tid har uppfattningen att internationaliseringen endast har att göra med kontakter utomlands alltmer ifrågasatts. Begreppet *internationalisering* på hemmaplan hänvisar till det faktum att universiteten inte är homogena och enspråkiga, utan flerspråkiga vad gäller nationella språk eller "named languages" (Otheguy/García & Reid 2015) till följd av samhällets diversifiering och olika tidigare eller aktuella migrationsströmmar. Internationalisering på hemmaplan "advocates a strong focus on all students, not only in those that are mobile, and also in the internationalisation of the curriculum and the learning process" (DeWitt 2011, 13). Begreppet internationalisering på hemmaplan bygger på arbeten av Bengt Nilsson, som införde det nya perspektivet på Malmö universitet: "an understanding of internationalisation that went beyond mobility and a strong emphasis on the teaching and learning in a culturally diverse setting (Wächter 2003, 6). Begreppet internationalisering på hemmaplan omfattar olika element. Beträffande programmen i R/EQUAL möts de två perspektiven; det internationella och det interkulturella/mångdfald. Att undervisa och lära i flerspråkiga miljöer betraktas därför som ett område för internationalisering på hemmaplan.

4. Ordlista över grundläggande teoretiska begrepp för undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer

Nyanlända akademiker, i det här fallet lärare från andra länder, behöver snabbt få tillgång till den akademiska miljön för att kunna komplettera sin tidigare utbildning samtidigt som de utvecklar det (ofta) nya språket. Även om deltagarnas språk ännu inte helt når upp till akademisk nivå (vad gäller deras färdigheter i mottagarlandets språk), bör nyanlända lärare inte hindras i sin kompletterande utbildning. Lärosätena behöver arbeta med breddat deltagande när de möter deltagare i dessa program. Detta kan delvis uppnås genom att anta en pedagogisk inriktning som präglas av flerspråkighet. En flerspråkig strategi innebär att andra-/tredjespråksstuderande (osv.) använder alla sina språkliga resurser för att reflektera, förstå och i kombination skapa mening. Det definieras som "the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximise communicative potential" (García 2009, 140).

Följande ordlista ger information om centrala ämnen samt hänvisningar till litteratur om lärande och undervisning i flerspråkiga miljöer inom högre utbildning. Eftersom inte alla partner använder samma språkbegrepp, presenteras de teoretiska principerna i form av en ordlista. På detta sätt blir det tydligt att det inte finns ett gemensamt begrepp, utan en samling av teoretiska principer och metoder som kan vara till hjälp för att utveckla ett koncept vid ett universitet som strävar efter att genomföra ett program för (nyanlända) internationellt utbildade lärare.

Tvåspråkighet och flerspråkighet

Begreppet "flerspråkighet" utgör inte bara ett överordnat begrepp för väldigt olika aspekter av språklig mångfald, utan leder också till osäkerhet om exakt vad som menas – när det används som ett samlingsbegrepp. Enligt Skutnabb-Kangas (1981) kan alla definitioner av tvåspråkighet i princip användas för att fastställa flerspråkighet. Det saknas dock även en allmänt accepterad definition av tvåspråkighet.

I extrema fall formuleras definitioner av två- och flerspråkighet så snävt att de knappas gäller för någon, eftersom det krävs mycket goda språkkunskaper i båda språken eller i flera språk (jfr det problematiska begreppet balanserad tvåspråkighet Bloomfield 1935). Om definitionen av tvåspråkighet och flerspråkighet är alltför bred, kan personer som endast känner till några få ord på ett annat språk också inkluderas (jfr Skutnabb-Kangas 1981, 81).

En orientering mot enspråkighet som ett riktmärke för utvecklingen av tvåspråkighet och flerspråkighet har ofta kritiserats, eftersom detta inte ger någon information om den språkliga kompetensen hos två- och flerspråkiga personer (jfr Beatens Beardsmore 1982; om kritik t.ex. Dirim 2005; Fürstenau och Niedrig 2010). Det centrala resultatet är att tvåspråkiga eller flerspråkiga ungdomar använder språken beroende på sammanhanget och får olika erfarenheter med och i språken under förvärvsprocessen.

I detta sammanhang introducerade Gogolin (1988) begreppet "bilingualism in everyday life", vilket gör det tydligt att den språkliga förmågan hos två- och flerspråkiga personer inte behöver vara balanserad. Språken har olika funktioner beroende på olika användningsförhållanden, situationer och tillhörande intentioner: En person är två- eller flerspråkig om han eller hon kan använda dessa språk i vardagssituationer.

- Beatens Beardsmore, H. (1982): *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Tieto.
- Dirim, İ. (2005): *Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit*. In Gogolin, I., Neumann, U. och Roth, H.-J. (utg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 81–86.
- Fürstenau, S. och Niedrig, H. (2010): *Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit*. In Krüger-Potratz, M., Neumann, U. och Reich, H. H. (utg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, 269–288.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Förvärv av andraspråk och främmande språk

Förutom flerspråkighet som orsakas av migration (inom familjen), kan en person också vara flerspråkig genom att lära sig främmande språk (t.ex. i skolan, på språkkurser, vuxenutbildning) eller genom att växa upp i ett flerspråkigt område (t.ex. Belgien, Schweiz). Beroende på sammanhanget för språkförvärvet kan en åtskillnad göras mellan förvärv av andraspråk och främmande språk: "One speaks of second language and second language acquisition if the acquisition takes place within the target culture, of foreign language and foreign language acquisition if the acquisition takes place in the context of the source culture" (Henrici & Vollmer 2001, 8 cited after Kniffka & Siebert-Ott 2012, 15).

- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 3. aktual. Aufl. Paderborn: Schöningh Verlag.

Mångspråkighet

Kapaciteten och förmågan att lära sig mer än ett språk samt värdet av språklig tolerans mellan människor och länder. Det förknippas med interkulturell kompetens och demokratiskt medborgarskap. Begreppet används ofta för att tala om språkutbildning och -policy. "Education for plurilingualism will refer to plurilingual education (for example, teaching national, foreign, regional languages), in which the purpose is to develop plurilingualism as a competence" (Council of Europe 2007, 18)

- Council of Europe (2007): From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Hämtad från: <https://rm.coe.int/16802fc1c4>

Transspråkande

Transspråkande ger ett nytt perspektiv på tvåspråkighet och flerspråkighet. Det bygger på antagandet att det inte finns några tydliga gränser mellan de olika språken på de individuella talarnas mentala nivå och att dessa därför inte är separata språksystem. Snarare är två- eller flerspråkighet ett språkligt kontinuum. Transspråkande ingår i begreppet heteroglossia enligt den ryska filosofen Michail Bachtin (1979). Enligt Bachtins koncept är den språkliga verkligheten komplex och dynamisk för alla talare. Användningen av språket äger alltid rum i en "a dialogue of languages" [som en] "bundle of varieties, registers or jargons" (Busch 2015, 51) inom det aktuella språket.

Utifrån detta perspektiv väljer två- och flerspråkiga personer i kommunikationssituationer vissa särdrag från en gemensam språklig repertoar, i form av en övergripande språklig kvalitet, för att få till stånd och skapa mening och kommunikativa sammanhang (jfr García 2009). Den flexibla användningen av flera språk är en kommunikativ kompetens "to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact" (Council of Europe 2001, 4). Begreppet "Translanguaging" tros vara myntat av den walesiska lingvisten Cen Williams, som publicerade omfattande studier av tvåspråkig undervisning i skolor i Wales. Följaktligen definierar Otheguy, García och Reid (2015) transspråkande som "the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages" (ibid. 283). Beträffande transspråkande inom högre utbildning påpekar Mazak (2017, 1): "It has become a rather trendy and at times controversial term as it has gained traction in academia over the last several years. However, the way in which it has been taken up by researchers, particularly in education, is evidence that it is filling a gap in our descriptions of language practices in educational settings."

- Bachtin, M. (1979): *Das Wort im Roman. I: Ders.: Ästhetik des Wortes*. Utgiven av Rainer Gröbel. Frankfurt am Main, 154–300.

- Busch, B. (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. I: Schnitzer, A. och Mörgen, R. (utg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, 49–66.
- Europarådet (2001): Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Hämtad från: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- Mazak, M. C. (2017): Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. I: Mazak, M. C. & Carroll, C. S. (utg.): Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Channel View Publications.
- Otheguy, R., García, O. och Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.

Dynamisk tvåspråkighet

I sina beskrivningar betonar García (2009) att transspråkande kan ses ur flera synvinklar, där en handlar om undervisning och den andra om dynamisk tvåspråkighet hos individen. Människors dynamiska tvåspråkighet och dynamiska språkbruk i tvåspråkiga samhällen ses som möjligheter till flexibla inlärningsprocesser. Till skillnad från synpunkten av språk måste läras åtskilt för att undvika språkförvirring, ses dynamisk språkblandning och samexistens som viktigt för utvecklingen av metalingvistisk medvetenhet. Ur ett pedagogiskt perspektiv har lärare till uppgift att uppskatta denna språkanvändning och knyta den till det språkbruk som eftersträvas i den formella skolmiljön (Flores, Schissel 2014).

- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- Flores, N., och Schissel, J.L. (2014). Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-Based Reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454–479.

Transspråkande inom utbildning

På utbildningsområdet representerar transspråkande ett förhållningssätt till språkpedagogik/-utbildning som systematiskt tar upp och stöder den mångsidiga och dynamiska språkanvändningen hos studenter vid undervisning och lärande (jfr Otheguy, García och Reid 2015). García definierar transspråkande som "a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality" (jfr Otheguy, García & Reid 2015).

Därför kan användningen av språk med flerspråkiga övergångar i en transspråkande utbildningsmiljö ses som ett bidrag till social rättvisa (jfr Otheguy, García och Reid 2015). För det praktiska arbetet i skolan används alla språk systematiskt och inte bara när det passar eller när en enskild lärare har lust att inkludera ett annat språk. Införlivandet av språk i klassen bygger på intresset och förvärvet av den språkliga kompetensen hos studenterna genom läraren/lärarna och går utöver översättningen av olika språk.

Hittills fokuserar det teoretiska och metodiska arbetet om transspråkande inom utbildning främst på barn. För mer information, se:

- webbplatsen för CUNY-NYSIEB-initiativet om framväxande tvåspråkighet: <https://www.cuny-nysieb.org/>
- The Translanguaging CUNY-NYSIEB Guideline for educators: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Celic, C. och Seltzer, K. (2013): Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators. Hämtad från: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Otheguy, R., García, O. och Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.

Språksensitiv undervisning

Språksensitiv undervisning är en undervisningsform som kännetecknas av språklig lyhördhet och öppenhet för de olika språkliga resurserna i en grupp. Ett viktigt metodisk-didaktiskt element i språksensitiv undervisning är uppfattningen av studenternas individuella språknivå, deras förmåga och potential samt språkkunskaper som återstår att lära. Även de ämnesspecifika språkrav, som studenterna ska uppfylla, ska identifieras. Läraren väljer undervisningsmaterial och stödtekniker som är anpassade efter studenternas språknivå och hjälper dem att förvärva ytterligare nödvändiga språkkunskaper. Dessutom är det viktigt att ge kontinuerlig och systematisk utbildning i tekniska språkkunskaper som behövs för att förstå studieämnena.

I den tyska kontexten är Leisen en mycket viktig författare som diskuterar språksensitiv undervisning. Enligt Leisen (2019) arbetar språksensitiv undervisning med tre huvudprinciper i olika lektioner:

1. Uppgifter kan presenteras i olika lager och visualiseringsformer. De skiljer sig åt genom graden av abstraktion av språket. Från föreställande skildring till matematisk representation försöker Leisen att inkludera alla dessa former i lektionsplaneringen för att främja språkförståelse och -inläring.
 2. Språkraven för uppgifterna ska ligga strax över den individuella språkförmågan. Målet är att producera ett språk som inte är felfritt, utan framgångsrikt. Framgångsrikt i det här fallet innebär att den specifika språkprodukten uppfyller kraven för uppgiften.
 3. Studenten får språkstöd för att hantera språksituationer framgångsrikt, som ligger strax över den individuella språkförmågan. Språkstödet kan vara i form av en verktygslåda.
- Leisen, J. (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. Hämtad från:
<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>

5. Synen på språk och flerspråkighet inom R/EQUAL-partnerprogrammen

Kort presentation av språkkonceptet för R/EQUAL-programmen vid partneruniversiteten.

5.1 Synen på språk och flerspråkighet inom programmet vid Kölns universitet

Vad gäller synen på språk och flerspråkighet inom programmet för internationellt utbildade lärare vid Kölnuniversitet finns det olika möjligheter för deltagarna att förbättra och praktisera tyska språket, men även att dra nytta av sin flerspråkighet.

Språkkurs i tyska

Språkkursen i tyska består av två delar: den allmänna kursen i tyska för deltagare i programmet, enligt kurserna i tyska för alla internationella studenter och de som är intresserade att studera vid Kölns universitet (International Office of the University of Cologne: German Language Courses) och kursen i tyskt yrkesspråk som fokuserar på det språk som behövs i skolsammanhang. Inom ramen för programmet för flyktinglärare vid Kölns universitet är undervisningen i tyska upp till nivån C1 (GER-C1) och den tillhörande skolämnesspecifika språkundervisningen en av de centrala programmodulerna. För att kunna främja en framgångsrik professionell integration i det tyska skolsystemet, krävs både allmänna och specialiserade kunskaper i tyska. Av denna anledning är konceptet för kursen i tyska att ge inte bara grammatiska kunskaper, utan även ett omfattande ordförråd med särskild inriktning på utbildningsområdet och skolsystemet.

▪ Den allmänna kursen i tyska för deltagare i programmet

Textböckerna "Sicher! B1+" (Hueber Verlag), "Erkundungen Deutsch als Fremdsprache B2" and "Erkundungen Deutsch als Fremdsprache C1" (Schubert Verlag) är grunden för de förberedande språklektionerna. Parallellt med den linjära kursen med läroböcker lärs grammatiska kunskaper och läs-, hör-, skriv- och talfärdigheter ut. Syftet med språkstödet är att bli godkänd på TestDaF-provet för C1 i tyska språket. Förutom de reguljära lektioner i tyska finns det en veckovis kompletterande modul där deltagare kan välja individuella studieområden inom ramen för stationsundervisning, för att åtgärda identifierade brister enligt personliga preferenser och för att förbättra sina språkkunskaper. Metoden med stationsundervisning gör det möjligt för alla deltagare att förbereda individuella prov och även förbättra förmågan till självskattning.

- **Kursen yrkesspråk i tyska fokuserar på det språk som behövs i skolsammanhang**

Dessutom erbjuds en ämnesspecifik språkundervisningsmodul som är inriktad på utbildning och skola. Deltagarna lär sig det motsvarande ämnesspecifika ordförrådet med hjälp av praktiska exempel på den didaktiska utformningen av undervisningsmoduler och tillämpningen av undervisningsmetoder. Fokus ligger på undervisningsmoduler för fiktiva studiegrupper som sedan presenteras och diskuteras i gruppen. Dessutom förbereds språket i grundtexter för användning i kurser i utbildningsteori i förväg. Syftet med den specialiserade språkundervisningen är att förvärva ett skolrelevant ordförråd som är användarorienterat och bygger på arbetet med texter som används under kurserna. Kombinationen av en kurs i tyska, individuell stationsundervisning och ämnesspecifik språkundervisning möjliggör utvecklingen av både allmänna och specialiserade språkkunskaper. Huvudfokus ligger på den praktiska tillämpningen av dessa kunskaper i alla typer av tyska skolor inom alla ämnen.

För att kunna organisera en kurs är det möjligt att få tillgång till olika utbud för pedagogiska metoder. Metodpoolen vid Mercator Institute for Literacy and Language Education vid Kölns universitet erbjuder ett brett utbud av pedagogiska metoder med särskild inriktning på flerspråkiga studiegrupper. Denna metodpool erbjuds på tyska och är inriktad på skolundervisning. Tre av de metoder som används i programmet för flyktinglärare vid Kölns universitet har översatts till engelska och anpassats till högskolan: sites.google.com/view/requallanguagemanual/home

Transspråkande i ett flerspråkigt undervisnings- och studiesammanhang

Transspråkande används som ett begrepp inom kurser i utbildningsteori inom programmet vid Kölns universitet. Deltagarna får teoretisk information om den flerspråkiga situationen i tyska skolor och ta del av metoder om hur man arbetar med flerspråkighet i skolan genom att t.ex. använda transspråkande metoder.

- I vissa delar av programmet arbetar deltagarna tillsammans med studenter på den ordinarie lärarutbildningen i en kurs på temat flerspråkighet och heterogenitet i skolorna. Kursen är upplagd så att innehållet dels är "multilingualism in the classroom" och dels att flerspråkigheten bland deltagarna inkluderas i undervisningen och lärandet inom högre utbildning. På det här sättet arbetar deltagarna inte bara teoretiskt, utan även praktiskt i flerspråkiga grupper och får erfarenheter från genomförandet av transspråkande arbetsfaser. Beroende på antalet deltagare kan kursen kompletteras med tandempar, där en student och en deltagare bildar ett tandempar. Om bildandet av tandempar är möjligt, där de ingående personerna talar två gemensamma språk, beror på språkkunskaperna och möjligheten att "matcha" tandempartner.
- I vissa delar av programmet ges kurserna av två lärare som kompletterar varandra med sina språk. I teamundervisningen kan lärar-teamet tala engelska, tyska, turkiska och arabiska och använder alla språken under kursen.

För mer information om programmet vid Kölns universitet, se: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/programm-fuer-gefluechtete-lehrkraefte/>

5.2 Synen på språk och flerspråkighet inom programmet vid Wiens universitet

Språkkonceptet vid Wiens universitet gäller för certifieringskursen i allmänhet, men det finns skillnader i vissa avseenden eftersom det inte är en ordinarie kurs på universitetet, utan ett fortbildningsprogram för återkvalificering vid Postgraduate Center (akademisk fortbildning) vid Wiens universitet. Språkstrategin för Wiens universitet skiljer sig något från reglerna och förutsättningarna för själva certifieringskursen. Detta kapitel kommer därför att presentera båda. För att söka till certifieringskursen "Basics of Educational Studies for Displaced Teachers" vid Wiens universitet, måste alla sökande ha ett intyg i tyska på nivån B2.2. När deltagarna går på certifieringskursen deltar de i en kurs i tyska för att uppnå språknivån C1 i tyska. Kursen i tyska ingår inte i kursplanen för certifieringskursen, men anses mycket användbar eftersom denna nivå på tyska krävs för (1) att studera det andra ämnet efter certifieringskursen och (2) för att ansöka om lärarbehörighet för högskolan eller gymnasieskolan vid skolmyndigheten. Kursen i tyska hålls vid universitets Language Centre och omfattar 120 undervisningsenheter. Kursen kan få finansiering för deltagarna. Deltagare som accepterar erbjudandet deltar i kursen i tyska två eftermiddagar i veckan. Deltagare i fortutbildningsprogrammet "[Teaching German as a Second/Foreign Language](#)" (som är en av många fortbildningsprogram) undervisar deltagare i certifieringskursen för internationellt utbildade lärare. På det här sättet kunde en lämplig och resursrik synergi byggas upp, där språkstudenter och -lärare drar nytta av blivande lärare och omvänt.

De allmänna principerna för mångfaldsorienterad undervisning vid Wiens universitet gäller särskilt för alla seminarier som erbjuds i certifieringskursen. Vid Wiens universitet är förståelsen och erkännandet av mångfald centrala värden för universitetet. Mångfald berikar samexistensen genom att bredda perspektiv till tanke och handling och bejakar därför av Wiens universitet (jfr Personalwesen und Frauenförderung n.d.).

Vid Wiens universitet har studenter med olika bakgrund, prägning och förmågor lika rättigheter oavsett skillnader (t.ex. i utbildning/biografi, ålder, kön, religion, kropps- och hälsorelaterade aspekter eller språkligt/kulturellt). Av denna anledning har Wiens universitet satt som mål att uppmuntra alla studenter att uppnå bästa möjliga resultat och förbättra sina chanser att vara framgångsrika i sina studier. Potentialen och förmågan för alla personer ska kunna utvecklas i en gemensam strävan efter kunskap (jfr Center for Teaching and Learning n.d.a).

Kunskap om lämpliga utbildnings-/studiekoncept (t.ex. metodologisk mångfald, samarbetsformer för lärande, differentiering), eftertanke och en känsla av ansvar samt kunskap om den rättsliga grunden (t.ex. rätten att avvika från tentamensmetoder för att kompensera för nackdelar för personer med funktionsnedsättning) är nödvändiga för undervisningsmångfalden vid Wiens universitet (jfr ibid.).

Med tanke på särskilda åtgärder som rör språk och mångfald, erbjuder Wiens universitet möjlighet att utveckla undervisningen. Erbjudandet riktar sig till lärare och lärar-team och kan utformas på olika sätt och gäller undervisningsfrågor som rör hela ämnesområden. Lärar-team

kan få gemensam rådgivning, eller personliga eller ämnesrelaterade frågor som är lättare att ta upp i individuell rådgivning än i en gruppdiskussion i en workshop (jfr Center for Teaching and Learning n.d.b).

- Vad beträffar flerspråkighet inom universitetets undervisning vid Wiens universitet, presenteras möjliga stöd nedan.
- Lektorerna vid universitetet bör erbjuda förberedande material till studenterna så att de kan förbereda sig bättre inför kommande föreläsningar och de bör även erbjudas texter på olika språk, som är knutna till det behandlade ämnet (jfr Infopool besser lehren n.d.).
- Ytterligare stöd för flerspråkighet i undervisningen handlar om hur lärarnas föreläsningar ser ut. Lärarna bör tala så segmenterat som möjligt, uttala orden tydligt, åtskilda från varandra och minska dialektalt talspråk så mycket som möjligt så att informationen är lättförståelig för alla studerande. Formuleringen av kontrollfrågor för lyssnandet under en kurs anses dessutom vara till nytta för flerspråkigheten, eftersom studenterna lättare kan följa med och lyssna mer aktivt (jfr ibid.).
- Vad gäller författandet av vetenskapliga texter bör lärarna ställa tydliga krav på textstrukturen och den språkliga utformningen och informera om referenstexter till de flerspråkiga studenterna. De bör också förtydliga bedömningskriterierna redan från början och diskutera målen för undervisning och lärande (jfr ibid.).
- Ytterligare hjälp till flerspråkiga studenter är stödsystem med handledare som hjälper studenterna att skriva vetenskapliga uppsatser (jfr ibid.).

För mer information om programmet vid Wiens universitet, se:

<https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/> (endast på tyska)

5.3 Synen på språk och flerspråkighet inom programmet vid Stockholms universitet

I april 2016 presenterades ett unikt initiativ vid Stockholms universitet, Snabbspår för nyanlända lärare och förskollärare, som syftade till att erbjuda nyanlända arabisktalande lärare validering av tidigare utbildning, kartläggning för vägen till legitimation i Sverige samt en introduktionskurs om det svenska skolsystemet. En grupp om 20 deltagare fick möjlighet att delta i kursen under 26 veckor. Sedan juli 2019 har 368 personer varit inskrivna vid kursen vid Stockholms universitet, 318 har fullföljt den (statistik från samtliga svenska universitet som erbjuder snabbspår för nyanlända lärare och förskolelärare). Under dessa studerar deltagarna tre teman:

- Tema 1: introduktion om den svenska skolans/förskolans organisation och historia, styrdokument och lärarens/förskollärarens roll
- Tema 2: sociala relationer, konflikthantering och ledarskap
- Tema 3: bedömning och utvärdering av elevernas kunskaper

De tre temana genomsyras av ett kontrasterande perspektiv på deltagarnas tidigare utbildning och erfarenhet. Dessutom genomförs arbetsplatsförlagt lärande på skolor och förskolor, karriärrådgivning och studier i svenska som andraspråk.

Snabbspåret för nyanlända lärare och förskollärare ges på två språk parallellt, arabiska (deltagarnas modersmål) och svenska. Deltagarna kan på detta sätt ta del av relativt komplext kursinnehåll, som ibland skiljer sig avsevärt från deltagarnas tidigare erfarenheter, både på sitt modersmål och på svenska. På detta sätt får deltagarna förutsättningar för avancerade, kognitiva och utmanande diskussioner på det språk de behärskar bäst.

I utbildningen är nästan alla lektorer flerspråkiga (med arabiska som modersmål) och har lärarexamina från två olika utbildningssystem. Detta medför att deltagarna får möjlighet att jämföra sina nya insikter inte bara med sina studiekamrater, utan även med lektorerna som har samma modersmål. Lektorerna har delvis samma erfarenheter avseende att bli behöriga lärare och förskollärare på svenska skolor och förskolor. Att få möjligheten att undervisas av lektorer som har kunskap om den akademiska och pedagogiska miljön och det sammanhang som deltagarna själva kommer ifrån, kan underlätta integrationsprocessen. Lärarna på kursen blir viktiga personer inte bara som lärare och förebilder, utan även som förmedlare av informella normer och dolda strukturer på svenska skolor och förskolor.

Den avsiktliga användningen av flerspråkighet och deltagarnas språkliga resurser, inom ramen för utbildningen, stöds av forskningen. Ofelia García har studerat transspråkande som metod för att stärka studenterna på både det språkliga och kognitiva området (2011). Transspråkande innebär att andraspråksstudier använder alla sina språkliga resurser för att reflektera, förstå och i kombination skapa en mening. Undervisningsmiljön i Snabbspåret, där flerspråkiga lärare undervisar nyanlända arabiskspråkiga deltagare, är en miljö som ger exceptionella möjligheter för transspråkande och, följaktligen, fördjupar deltagarnas kunskaper.

En annan fördel med snabbspåret är möjligheten för deltagarna utveckla sina kunskaper i svenska som andraspråk i ett pedagogiskt och meningsfullt sammanhang. Språkundervisningen i Snabbspåret bygger på innehållet i denna introducerande kurs och använder samma kursmaterial, men ur ett språkligt perspektiv. Detta leder till utvecklingen av språkinläring i ett autentiskt sammanhang, som i sin tur är mer effektiv och meningsfull. Språk- och ämnesinläring utvecklas alltså i ömsesidig samverkan, med stöd från andraspråkslärare som behärskar både arabiska och svenska. Detta stöds också av forskningen. I sin bok "Strengthen Language Strengthen Learning (2006)" skriver professor Pauline Gibbons om vikten av tvärvetenskaplig språkundervisning.

Möjligheten till djup förståelse av ett komplext pedagogiskt innehåll, att dela erfarenheter med människor med liknande språkliga och kulturella erfarenheter och utveckla sitt språk i ett meningsfullt sammanhang gör utbildningen inom snabbspåret både unik och framgångsrik. Att undervisningen sker på deltagarnas modersmål är också ett sätt att höja deltagarnas status genom att visa att deras erfarenheter och språkliga resurser är viktiga även i det nya landet. Förhoppningsvis kan Snabbspåret för nyanlända lärare och förskollärare tjäna som modell både nationellt och internationellt i strävan att snabbare och effektivare ta vara på kompetens från andra länder.

För mer information om programmet vid Stockholms universitet, se: <https://www.su.se/lararutbildningar/l%C3%A4rare/2.44003/snabbsp%C3%A5ret-f%C3%B6r-nyanl%C3%A4nda-l%C3%A4rare-och-f%C3%B6rskoll%C3%A4rare-1.286376>

5.4 Synen på språk och flerspråkighet inom programmet vid Weingartens pedagogiska högskola

Inom ramen för programmet IGEL (särskilt utformat för att förbereda nyanlända lärare att komma in på Weingartens högskola) har språkkonceptet ännu inte någon slutgiltig utformning. Brister visar sig särskilt vid läsning och förståelse av vetenskaplig litteratur inom ämnet undervisningsteori. Särskilt på ordnivå. För att kunna bemöta dessa individuella behov hjälper mentorprogrammet (studenter från Weingartens högskola hjälper nyanlända lärare på alla sätt) de nyanlända individuellt genom att vid behov undervisa dem i tyska under flera särskilt anordnade studiesammanskomster. Under den förberedande kursen förbereder alla lektorer sitt undervisningsmaterial på ett språksensitivt sätt. Dessutom är en kurs särskilt utformad för att lära sig läsa vetenskaplig litteratur och veta vad man ska göra när man inte förstår orden.

För mer information om programmet vid Weingartens högskola, se:
IGEL-programmet: <https://aww-phweingarten.de/de/weiterbildung/igel>

6. Lektorers och deltagares/alumners åsikter kring undervisning och lärande i flerspråkiga sammanhang

Baserat på R/EQUAL-partnernas nationella och regionalt anpassade program för (nyligen) invandrade lärare och flyktinglärare vid universiteten i Köln, Wien, Stockholm och Weingarten ger IO2 grundläggande kunskaper om tvärspråklig och flerspråkig metodik och konkreta undervisnings- och inlärningsmetoder i flerspråkiga sammanhang, på ett tillgängligt sätt. Materialet presenteras i en webbaserad handbok som fokuserar på:

- språkinläring av tyska eller svenska som andraspråk som en del av alla program
- erkännandet av det flerspråkiga undervisnings- och inlärnings-sammanhanget i dessa program inom högre utbildning

Målet med detta ramverk är att inspirera lärare inom högre utbildning att använda alla befintliga språkkunskaper vid undervisning i flerspråkiga miljöer, genom att t.ex. använda tvärspråkliga metoder och informera andra som är intresserade av undervisning och lärande i flerspråkiga sammanhang. Handboken bygger på delade data från intervjuer och ett frågeformulär som tagits fram gemensamt tillsammans med alla R/EQUAL-parter, genom att tillämpa en delaktighetsstrategi. Handboken ger användbara strategier och metoder för lärare i en flerspråkig miljö och är informativ.

6.1 Metodik

Datainsamling

För att få en inblick i den begreppsmässiga utformningen samt metoder för språkinläring och undervisning i flerspråkiga sammanhang, samlades en mängd uppgifter in. En del av datainsamlingen till handboken byggde dels på intervjuer med lektorer och dels på gruppintervjuer med deltagare och alumner. En första uppsättning frågor som rör undervisning och lärande i flerspråkiga sammanhang togs fram på projektledningsmötet i Wien i mars 2019 av alla partners. Ett förslag på två intervjuguider utarbetades av projektgruppen från Stockholms universitet och skickades därefter ut till övriga R/EQUAL-partners, som gav återkoppling på frågorna. Frågorna diskuterades av lektorer på alla partnerprogrammen samt med deltagare och alumner vid Wiens universitet, Kölns universitet och Stockholms universitet. Den slutliga intervjuguiden användes för intervjuer med lektorer samt med (tidigare) deltagare (intervjuguiderna är tillgängliga som bilaga) för att få information om:

- Undervisning och lärande i flerspråkiga sammanhang ur lektorernas perspektiv
- Undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer ur deltagarnas/alumnernas perspektiv

Nedan ges en översikt över datainsamlingen för del B av varje partnerprogram. Intervjuerna och gruppintervjuerna utfördes flerspråkigt genom att använda de mest funktionella språken (vid Kölns universitet utfördes t.ex. två intervjuer, en på tyska och arabiska och den andra på tyska och turkiska, samordnade av flerspråkiga intervjuare), och engelska kunde användas för att undvika översättningssteg om metodologisk stringens. Enligt den kollaborativa analysprocessen som används av de internationella R/EQUAL-Partners spelades alla intervjuer in och översattes till engelska².

	Köln	Stockholm	Wien	Weingarten
Lektor	Intervjuer med 5 lektorer intervjuade av deltagare	Intervjuer med 8 lektorer (4 telefonintervjuer gjorda av deltagare och 4 skriftliga svar)	Intervjuer med 2 lektorer (gjorda av deltagare, med stöd från en student)	Intervjuer med 7 lektorer
Deltagare/ alumni	2 gruppintervjuer med 8 deltagare	1 gruppintervju med 25 deltagare	2 gruppintervjuer med 2 deltagare och 2 alumni utförda av deltagare tillsammans med en kollega	Intervjuer med 7 deltagare

Tabell 3: Översikt över datainsamling som bygger på (grupp)intervjuer med lektorer och deltagare/alumni.

Dataanalys

Syftet med dataanalysen i del B var att få en översikt över lektorernas och deltagarnas perspektiv. För detta ändamål utfördes en kvalitativ innehållsanalys. Den kategoribaserade metoden strukturerades efter huvudkategorier som ingick i intervjuguiden och kompletterades av underkategorier med ledning av materialet. På detta sätt utvecklades ett deduktivt/induktivt kategorisystem (Schreier 2012). Genom arbete med sammanfattade transkriptioner av ljudupptagningarna, analyserades intervjuerna i en tvåstegsprocess:

² På grund av den internationella analysprocessen är alla citat från lektorer och deltagare översatta till engelska istället för originalspråken som användes vid intervjuerna.

- För det första använde alla partner en sammanfattande innehållsanalys genom att omformulera innehållet i intervjuerna och gruppintervjuerna baserade på frågeformulären.
- För det andra användes materialet som en grund för en strukturerad innehållsanalys som kategoriserar de olika ämnena som nämns i materialet. Genom en jämförande kategorisering av intervjumaterialet i alla partnerprogrammen uppenbarades en mängd olika innehåll ur både lektorernas och deltagarnas perspektiv. De olika kategorierna användes sedan för att strukturera [webbhandboken](#).

6.2 Analysresultat

6.2.1 Resultat från intervjuanalysen med lektorer

Resultatet från analysen av intervjuerna med de 21 lektorerna som arbetar i den flerspråkiga miljön i de fyra partnerprogrammen strukturerades enligt en gemensamt framtagen intervjuguide. Resultaten är indelade i tre huvudkategorier, som i sin tur är indelade i underkategorier:

a) Undervisningsstrategier

- Öppenhet för flerspråkighet
- Användning av överbryggande språk
- Användning av flerspråkiga metoder i kurserna
- Flerspråkig teamundervisning

b) Fördelar med flerspråkig undervisning

- Djupare förståelse av kursens innehåll
- Öppen attityd till heterogenitet, mångfald och flerspråkighet

c) Utmaningar för flerspråkig undervisning

- Utmaningar för undervisning
- Utmaningar för inlärning
- Negativ attityd till flerspråkighet
- Brist på kunskap om metodik och problem som beror på dålig översättning

a) Undervisningsstrategier

Innehållsanalysen av intervjuerna med lektorerna visar en medvetenhet om den flerspråkiga situationen i grupper som deltar i programmen. Utmaningarna för deltagarna att lära sig målspråket i respektive land, är välkänd och hanteras på olika sätt. Två- eller flerspråkiga strategier används i varierande grad, inte bara i programmen, utan även bland lektorer som undervisar i ett program. Medvetenhet och kunskap om begreppet tvärspråklig metodik varierade, liksom vikten av att förvärva det nya landets språk. Variationerna för flerspråkig undervisning bygger på kunskapen om och erfarenheten av detta sätt att undervisa, lektorernas språkresurser samt de finansiella resurserna, t.ex. möjligheten att tillhandahålla flerspråkig teamundervisning.

Följande resultat kan definieras som strategier som lektorerna använder för att undervisa i flerspråkiga miljöer i programmen:

Öppenhet för flerspråkighet

Att vara öppen för den flerspråkiga situationen i programmen och att ha en språksensitiv attityd till olika språk i klassrummet är inte en specifik strategi. Trots detta var det uppenbart att öppenhet mot flera språk är en slags grund för att arbeta i dessa program, som kan utföras på olika sätt och i olika grad. Följaktligen är alla lektorer medvetna om den flerspråkiga situationen i programmen. För vissa lektorer leder inte detta till något specifik förändring av deras sätt att undervisa, medan andra reflekterar över principen. Å ena sidan använder lektorerna inte någon särskild metod jämfört med andra kurser: "[Jag] använder inte en annan metod med denna grupp jämfört med en språkligt mer homogen grupp i de ordinarie kurserna" (lektor a, Wiens universitet). Å andra sidan baseras det allmänna undervisningssättet på erfarenheterna i programmet för internationellt utbildade lärare:

"Above all, it has the effect that I have to think about the language abilities of the participants in the programme, which is different to the teaching I usually do at university, because I assume that it takes place in German and that everyone understands me in German" (lecturer a, University of Cologne)."

Det blir tydligt att öppenhet mot språk och flerspråkiga miljöer inte behöver leda till ett särskilt undervisningskoncept och även kan betraktas som ett logiskt beslut som växer fram ur språksituationen: "I do not know if this can be called a method, but there is an openness to use multilingualism to understand a subject better" (lecturer d, University of Cologne). Även om inga särskilda metoder används påverkar medvetenheten om gruppernas flerspråkiga sammansättning undervisningsmetoden. Vid Weingarten har majoriteten av lektorerna endast delvis kunskap om flerspråkiga och transspråkande undervisningsmetoder. Några anser att de kan ha använt principerna utan att veta om det. Andra använde de allmänna idéerna om stödstrukturer och bekantade sig med språksensitiv undervisning från Leisen (länk: [Ordlista](#)). Vissa lektorer rapporterar om strategier som går ut på att låta deltagare översätta begrepp till sitt förstaspråk för att klargöra dem och presentera dem inför hela gruppen för återkoppling, och använda visualisering av begrepp genom bilder för att öka förståelsen.

“I have built phases into the course in which the participants work on topics in their mother tongue in partner and/or group work and write them down in the common language of instruction in a reflection task at the end (lecturer a, University of Education Weingarten).”

Att ha en positiv attityd till den språkliga verkligheten i ett program kan leda till ytterligare aktiviteter enligt lektorerna:

- som lärare informera sig om alla språk som talas i klassrummet
- tänka på vilka begrepp som kan vara svåra att förstå språkligt och som kan kräva ytterligare förklaring för att förstås
- förklara svåra begrepp med mindre komplicerade ord, om begreppen kan vara svåra att förstå för deltagare med annan språklig bakgrund
- möjliggöra användning av ordböcker eller skapa forum för deltagare där de kan diskutera innebörder på olika språk
- undvika exempel som använder dialekter eller spontana förändringar av undervisningsmetodiken

Att uppmuntra deltagarna att använda alla sina språkresurser för att visa sin kompetens är en öppen attityd som betonas av en lektor: “multilingualism must be recognised as a competence that enables participants to gain additional perspectives on content, which should be taken into account when planning learning sessions” (lecturer b, University of Cologne). Denna lektor uppmuntrar därför till gruppdiskussioner där deltagarna kan bidra med sina språk samt sin erfarenhet och sitt perspektiv: “for example, research in multilingual sources, the meta-reflection on language or the bringing in of different perspectives due to the participation in different language communities” (ibid.). Lektorer i Österrike förutsåg tvärspråkliga metoder som en möjlighet att förmedla innehållet på ett mer hållbart sätt. Kommunikationen kan förbättras och förenklas genom att tillåta användningen av olika språk i flerspråkiga grupper för att förstå specifika sammanhang: “Translingualism facilitates communication by drawing on concepts that are shared in this group” (lecturer b, University of Vienna).

Det är dock viktigt att koncepten förstås, men kvaliteten minskar inte pga. den tvärspråkliga överföringen. Uppmärksammandet av de språk som talas i programmet pekar mot en central fråga: “Can I assume that everyone understood the concept?” (lecturer a, University of Vienna). It is important to “[s]ignify one concept (translingually), then carry on with the concept in German” (lecturer b, University of Vienna).

Användning av överbryggande språk

Att använda överbryggande språk inom undervisning och lärande är en strategi för att möjliggöra gemensamt arbete i en flerspråkig miljö. Intervjuuppgifterna visar att lektorerna då och då använder engelska eller franska som ett gemensamt språk i alla partnerprogrammen. Lektorerna hänvisar till sina observationer under kursen när de talar om deltagarnas inlärningsstrategier med hjälp av olika språk:

- Det har också observerats att "participants have different research strategies. Many researched in their own language, others used English more often. Therefore, it is also important to give the participants space for individual learning strategies during the lessons" (lecturer b, University of Cologne).
- "I also see from the participants that I introduce terminology that they write down in their own language. And they are not always the first languages, we also have some participants who have English as a school subject and then use this language. Which language they use is completely irrelevant to me, whether that is their first or second language or a foreign language, which they learned" (lecturer d, University of Cologne).
- "I guess we also used a lot of English. And realised that many, many are fluent in English and many, quite a few were also English teachers, so I guess off and on I was trying to, to use English vocabulary or English professional like pedagogical terminology" (lecturer b, University of Vienna).
- I Weingarten beskriver lektorer att engelska delvis är mycket användbart för att arbeta med vissa deltagare. Samtidigt menar vissa att det inte hjälper att införa engelska som ett överbryggande språk om deltagarna kunskaper i engelska är bristfälliga.
- En lektor påpekar att flerspråkighet generellt kan ses på olika nivåer, eftersom det förutom deltagarnas olika språk också finns en mängd olika språk i det vetenskapliga sammanhanget. Det finns till exempel en hel del engelskspråkig litteratur som kan vara till stor hjälp för vissa deltagare, men utmanande för andra. (lektor e, Köln).

Använda två- och flerspråkiga undervisningsmetoder och -material i kurserna

Vissa lektorer baserar sin undervisning på konceptet att använda alla språkliga resurser i gruppen. Användningen av två- och flerspråkiga undervisningsmetoder och -material är starkt knuten till språkkunskaperna hos de internationellt utbildade lärarna liksom till programmets språkkoncept:

"In many teaching phases in the course the participants use their multilingualism to speak to each other in the shared language, use translation tools, use it in group work or in informal conversations. In addition to the fact that participants are multilingual, the fact that their main language was a different language in everyday life until recently has a strong impact on work phases in the course, on speaking during breaks and in between" (lecturer d, University of Cologne).

Man kan ta hänsyn till deltagarnas språkkunskaper på olika sätt. Ett sätt är att använda specifika metoder som består av en planerad kombination av olika faser av språkanvändning som rekommenderas av Garcia och hennes kollegor i metoden för transspråkande inom utbildning (-> se Ordlista):

“If the topic is the German school system in comparison to the school systems of the participants’ country, the session will include three parts. First, my [team lecturer] presents the German school system in German and questions are discussed. Second, the participants work in groups and use their first languages to talk about the input provided by [team lecturer], and to describe the school systems of their countries based on preparation on this topic they have done at home. Third, the outcomes of the group work are presented and comparisons between school systems are discussed in German” (lecturer c, University of Cologne).

Ett annat sätt att arbeta med språkresurser på ett tvärspråkligt sätt är att inkludera metoder som översättning av komplicerade ord eller begrepp till undervisningsmaterial som kan ge upphov till diskussioner eller förbättra förståelsen i en grupp. Kombinationen av språk kan användas både muntligt och skriftligt: “it can also make sense if there are bilingual worksheets on which the results are entered in both languages. Or the learning posters are multilingual. From my point of view this works well” (lecturer a, University of Cologne). Dessutom uppmuntras deltagare vid Wiens universitet att bedriva forskning om specifika koncept på sitt eget språk.

Vissa av de intervjuade lektorerna använder flerspråkiga metoder och material i programmen genom att t.ex. skapa studiearbeten med modersmålspartners och grupper med gemensamt språk i klassen; de växlar mellan flerspråkiga och enspråkiga grupper i undervisningen och i vissa program använder deltagare som talar ett språk bättre än ett annat (t.ex. svenska eller tyska eller även engelska som överbryggande språk) sina språkkunskaper för att hjälpa andra deltagare att förstå innehållet. Att använda de språk som talas i gruppen har också sina begränsningar om gruppen består av personer som talar många olika språk (-> kategori “utmaningar”).

Som beskrivits ovan kan en positiv attityd till flerspråkighet förverkligas på många olika sätt. En lektor från Köln påstår att en medvetenhet om den flerspråkiga situationen i programmen för internationellt utbildade lärare är inriktad på den dagliga användningen av språket inom och utanför programmet: “Om vi använder flerspråkighet, kan alla också använda det individuellt på egen hand” (lektor d).

Andra metoder som möjliggör flerspråkiga strategier inkluderar följande:

- Översätta texter till modersmålet och sedan översätta sammanfattningen tillbaka till källspråket
- Redigera arbetsuppgifter på modersmålet, diskutera dem på det gemensamma språket
- Använda bilder.

Flerspråkig teamundervisning

Flerspråkig teamundervisning är ett annat sätt att ta hänsyn till den flerspråkiga situationen i program för (nyligen) invandrade lärare och flyktinglärare. Denna organisatoriska undervisningsstrategi bygger på flerspråkiga team av lektorer som arbetar tillsammans. Att ha ett flerspråkigt samarbetande undervisningsteam i klassrummet ger nya perspektiv, som en av lektorerna i ett sådant team beskriver:

“And that would also be our strategy to provide the existing multilingualism in the group also on the side of the teachers and thus to have a multilingual space, to create a space in which we can speak in several languages. This is new and exciting for me, because I learn a lot and because I also experience that there are moments in the course when I do not know what my colleague is talking about because I do not understand the language. And normally you have the idea that as a teacher at university or school you always know what is spoken about. And that's not always the case in multilingual settings. That means you have to give up a bit of control, and I think that is interesting and so team teaching is a strategy that we use to make use of multilingualism and to bring it in. Because we want the participants in the programme to use their knowledge” (lekturer a, University of Cologne).

Detta citat visar hur erfarenheten att arbeta i flerspråkiga lärargrupper kan ändra perspektiven i den undervisning som normalt utförs på ett språk. Flerspråkig teamundervisning var inte möjlig i alla programmen. I Österrike var t.ex. en lektor själv flerspråkig och kunde därför undervisa på tyska, engelska, farsi och delvis arabiska.

b) Fördelar med flerspråkig undervisning

Lektorerna i alla partnerprogrammen talade om fördelarna med att ta hänsyn till den flerspråkiga undervisnings- och inlärningsmiljön. Fördelarna kan delas in i tre olika områden.

Djupare förståelse av programmets innehåll

Lektorer från tre av fyra program nämnde den djupgående förståelsen av innehållet som en positiv effekt av att hantera den flerspråkiga inlärningssituationen: : “The advantage of this multilingual process is that participants can use their first languages to deeply discuss the complex content, and then rethink it again and express it in German” (lecturer c, University of Cologne). En lektor förmodar att det är viktigt att “signify the concept (in the different languages) and then move on with the concept.” (lecturer b, University of Vienna). En annan lektor hävdar att “the advantages are that multilingual people can use their entire linguistic repertoire to learn, and are not systematically and structurally disadvantaged, e.g. by being allowed to use only certain linguistic devices” (lecturer e, Cologne). Lektorer på Weingartens pedagogiska högskola hävdar: “The students identify with the subject matter in a different way and thus also have the opportunity to exchange information

quickly, without language barriers and possible misunderstandings (lecturer a, University of Education, Weingarten).” Lektorer som har erfarenhet av att undervisa i flerspråkiga miljöer påpekar att de har goda erfarenheter av att integrera mer än ett språk, eftersom deltagarna verkar identifiera sig på ett annat sätt med ämnet, det verkar finnas en snabbare förståelse av innehållet och deltagare kan lära sig det tekniska språket snabbare. Dessa lektorer antar att det ofta är lättare att förstå och komma ihåg sammanhang och tankevägar på förstaspråket, reflektionen kan bli djupare eftersom den befintliga kunskapen lättare kan integreras i den professionella kunskapen. Vissa partner ser flerspråkig undervisning och lärande som en mer produktiv strategi som därför är mycket framgångsrik om deltagarna har möjlighet att välja vilket språk de vill arbeta på. En lektor säger: “I think it is important and significant that multilingualism is used, especially when things are unclear. Something can also be described in German, but you can sometimes solve an issue quickly by someone else explaining it in another language, or by the person saying the word in their language and then somehow trying to build bridges” (lecturer d, University of Cologne).

Attityd till heterogenitet, mångfald och flerspråkighet

En tydlig fördel som framgår av resultatet från intervjuanalysen handlar om en mer allmän, positiv effekt av flerspråkig undervisning och lärande. Lektorer understryker möjligheten att se flerspråkighet som en kompetens och även en möjlighet att visa öppenhet mot flerspråkighet, mångfald och heterogenitet i allmänhet. En lektor säger: “Multilingual teaching contributes to a more positive attitude to the mother tongue. It's not just something you should get rid of as fast as possible” (lecturer, Stockholm University) och en annan lektor säger: “Multilingualism must be recognised as a competence that enables participants to gain additional perspectives on content” (lecturer, Stockholm University).

Att tala ett språk är därmed kopplat till idén att språk erbjuder olika perspektiv och är knutna till sociala erfarenheter som går utöver språkkunskaperna: “The fact that the participants are multilingual reflects the fact that they have different cultural backgrounds. Thus, we should take this situation into consideration” (lecturer c, University of Cologne).

I Kölns program arbetar deltagarna tillsammans med studenter på den ordinarie lärarutbildningen för att ta fram undervisningsvideor på temat flerspråkighet i skolan. En lektor som arbetar i denna miljö beskriver kurskonceptet som en fördel för alla inblandade: “In this context, I have to be aware of the multilingual group. German is the shared language, but the level of language proficiency is very different. I think it is a very important experience especially for the regular teacher training students to not only talk about multilingualism in education but also to experience it themselves” (lecturer a, University of Cologne). Om man systematiskt ska ta hänsyn till den befintliga språkliga mångfalden, blir det också tydligt hur komplext detta är. Valet av lämplig undervisningsmetod är starkt knuten till språkresurserna i gruppen: “If the language situation is more diverse like in the course together with the regular teacher training students, it is more difficult to use Translanguaging in a systematic way. If it was possible, language comparing strategies were used. In general, there was a kind of multilingual atmosphere in the course and everybody shared an openness to it” (lecturer a, University of Cologne).

c) Utmaningar med flerspråkig undervisning

Utmaningar när det gäller den flerspråkiga undervisningen ur lektorernas perspektiv kan delas in i tre områden:

Utmaningar för undervisning

Alla partners nämnde att flerspråkig undervisning och lärande är tidskrävande. Teamundervisning, översättning, planering och användning av flera språk i klassrummet är utmanande och tidskrävande. En lektor vid Kölns universitet reflekterar över sitt eget undervisningssätt och beskriver att han fick lära sig att uttrycka sig mer precist, särskilt när han formulerade uppgifter. Detta gällde uttal och talhastighet men även användandet av enklare ord snarare än komplicerade tekniska termer.

Lektorer vid Weingartens pedagogiska högskola använder följande undervisningsstrategier i mötet med flerspråkiga studenter:

- Se till att den viktigaste informationen är begriplig
- Upprepa samtalsfaser
- Reflektionsfaser
- Ordförklaring vid behov
- Ickeverbalt stöd i klassrummet
- Använda terminologi och bilder
- Använda enkel meningsbyggnad
- Begrepp förklaras och illustreras med exempel
- Långsamt tal och omsorgsfullt ordval
- Dela in grupper beroende på modersmål

En alumni i programmet i Köln ställde en spontan intervjufråga om situationen där det finns många olikspråk på kursen som lektorerna inte talar. Beträffande denna utmaning hänvisar lektorn till en transspråkande metod:

“For example, if three participants speak Spanish but none of the teachers do. Then you could see that these three people work together in work phases and systematically use Spanish for language comparison. Ideally, they could then support each other and discuss a task in Spanish and take notes and write a text and then translate it into German in order to present it to the group. The lecturers do not necessarily have to speak Spanish for this” (lecturer a, University of Cologne).

En lektor hävdar att det är tillåtet att använda översättningsappar och ordböcker så att deltagarna kan delta på bästa möjliga sätt i undervisningen. En svårighet med att tillåta kan mobiltelefoner i undervisningen kan vara att “you do not know whether someone is translating something or reading the newspaper” (lecturer a, University of Cologne).

Utmaningar vid inläring

Det kan även vara utmanande att lära sig och förstå innehållet när det gäller flerspråkig undervisning och lärande. Det kan finnas problem med översättningar och direktöverföringar och ibland kulturskillnader. En lektor säger: "The big challenge is that on the one hand it is very complex content and on the other hand the linguistic level in German must not be so high that they can understand it" (lecturer a, University of Cologne).

För övrigt "It is possible that translation errors or false friends may occur. But if all languages are used in a balanced way and sufficient time is spent on communication and reflection, they can be counteracted well and even used for a reflexive learning process" (lecturer b, University of Cologne). En utmaning är att "as soon as we want to work multilingually in groups, it is difficult if one language is not represented several times. For example, we now have the shared languages Turkish, Kurdish and Arabic in the group. But one person speaks Farsi and cannot communicate with anyone in the group in that language. This is certainly a challenge, not only at the professional level, but also at the social level. Because there are also group formations based on the language. There is a general danger that people will be excluded" (lecturer d, University of Cologne).

Negativa attityder till flerspråkighet inom programmen

En negativ attityd till flerspråkighet, både bland lärare och studenter, kan vara en annan utmaning. En av lektorerna uttrycker det så här: "A few participants are reluctant to this approach at the beginning, because they believe that they have to use German exclusively. But this reluctance diminishes with time." (lecturer c, University of Cologne, also → participants/alumni)

"It can be difficult when terms are difficult to transfer directly or when cultural differences make direct transfer difficult (lecturer b, University of Education, Weingarten)."

Om deltagare eller alumner föredrar att endast använda det nya landets språk, pga. krav på att förvärva goda språkkunskaper, kan det bli svårt att tillämpa en flerspråkig metod.

6.2.1 Resultat från innehållsanalysen av intervjuer med deltagare/alumner

Resultaten från programmets deltagar-/alumniperspektiv gällande undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer varierar. Deltagarnas perspektiv samlades in via gruppintervjuer, individuella intervjuer och skriftlig återkoppling på frågorna i frågeformuläret. Det nämnda temat kan delas in i tre olika huvudområden:

- a) attityder till flerspråkig undervisning och inlärningsstrategier i programmen
- b) lärarnas språkresurser
- c) språkinlärningsstrategier och användbara verktyg

a) Attityder till strategier för flerspråkig undervisning och lärande i programmen

De olika perspektiven som framkommer varierar mellan en önskan att å ena sidan använda det nya landets språk så mycket som möjligt och å andra att strategier för flerspråkig undervisning och lärande kan bidra till att bättre förstå innehållet i utbildningen. En fallenhet att använda målspråket under studierna rapporterades av både deltagare och alumner vid Wiens universitet, som ett sätt att skynda på inlärningsprocessen och öka möjligheterna att få jobb: "I avoided to use other languages than German because I want to push my German" (alumni a, University of Vienna). Det var väldigt viktigt för deltagare att kunna prata tyska flytande och programmet erbjöd en god möjlighet, särskilt för dem som inte exponerades för språket i andra sammanhang. Att utveckla målspråket uppfattades också ha en positiv påverkan på kunskapen om den nya kulturen: "The atmosphere (in the course) was German." (participant b, University of Vienna). Två deltagare i Weingarten sa att tekniska termer är lättare att förklara på tyska än på förstaspråket. "I've noticed some words, some words do not have the same meaning in German. So I prefer the German-German dictionary. Some words have a special meaning which we can not translate into our language (participant c, University of education, Weingarten)." En deltagare (b) från Wiens universitet ställde frågan hur hon skulle kunna förstå uppgifterna om hon inte kunde tyska.

Samtidigt erkändes ansträngningar att hänvisa till andra språk och stärka användningen av dessa språk för att förstå sammanhang, av deltagare på Wiens universitet: "I felt honoured that some of the lecturers tried to learn our language" (alumni a, University of Vienna)

Deltagare i Köln säger att de kan använda andra språk än tyska under utbildningen, särskilt i grupparbete. Det anses också användbart vid redovisningar på tyska att kunna använda alla språken under förberedelser och översätta efteråt. Endast i kurserna i tyska har deltagarna färre möjligheter att använda sitt förstaspråk. Men detta anses dock inte vara något negativt, eftersom målen där är annorlunda jämfört med kurserna som fokuserar på innehåll om skolsystemet och lärarutbildningen i Nordrhein-Westfalen, Tyskland:

"Of course, we have to speak German and we are in Germany and the seminar is in German. But especially at the beginning it was very helpful, because our level was not as good as it is now" [...] "at the beginning we spoke more Arabic, I would say 30 percent. And because we now understand each other better and better in German, that is less now. Now we mostly speak German. And if sometimes I don't know exactly whether they understand me in German, then Mr. X [the lecturer speaking Arabic and Turkish] can assess that better than I and sometimes gives individual terms again in Turkish and or Arabic" (participant, University of Cologne).

Allmänna positiva aspekter som nämns av deltagare, som kan använda sitt första- eller andraspråk, är känslan av att stärka sin egen flerkulturella identitet, en känsla av uppskattning och bekräftelse av tidigare arbetserfarenheter och bättre förståelse av komplext innehåll i kursen. Negativa effekter som deltagarna nämnde är att flerspråkighet kan leda till missförstånd när det gäller svårigheter med översättningar eller så kallade "falska vänner", vilket är mycket tidskrävande, och

användningen av olika språk kan också dela upp människor och hämma inläringen av det nya språket.

b) Lärarnas språkresurser

När det gäller frågan om flerspråkiga lärare i skolorna i Österrike, Tyskland och Sverige har många av de intervjuade påpekat att de ser sig själva som förebilder och att de är motiverade att lära sina elever i skolan att se flerspråkighet som något värdefullt. De hävdar också att flerspråkighet leder till en djupare förståelse. En av deltagarna säger: "If you read or speak in your mother tongue it stays in your head and can be transferred to German even better" (participant).

Alla fem deltagare vid Weingarten pedagogiska högskola är överens om att tala alla språk de kan stärker deras identitet som lärare i Tyskland, särskilt i mötet med föräldrar som inte pratar tyska. Detta gäller också för både alumner och deltagare i Österrike. De nämner också att de kan vara förebilder för andra internationellt utbildade lärare i Österrike. Klassrummen är blandade och mycket heterogena, så det är bättre att som lärare att kunna tala flera språk. Att förklara enkla saker på modersmålet eller på engelska och sedan upprepa dem på tyska kan hjälpa elever från andra länder att bättre förstå innehållet. Barnen förstår innehållet samtidigt som de får den tyska översättningen. En alumna från Österrike, som nu arbetar som lärare, säger att det gått så långt att "my pupils now want to learn Arabic. So, I teach them two new words every week." (alumna b, University of Vienna)

Fördelarna med att tala och/eller har lärt sig olika språk bekräftas av deltagarna och alumnerna, även i ett senare jobbperspektiv: "In general it is helpful to speak different languages. It helps me to understand faster than using German only." (participant a, University of Vienna).

Särskilt i samband med praktiken hävdar vissa deltagare att deras flerspråkighet avsevärt har stärkt deras roll som lärare. "It (multilinguality) has helped me at the parents' meeting as one of the mothers did not understand German and I could talk to her in Turkish" (alumna b, University of Vienna). I kommunikationen med eleverna på deras förstaspråk eller som tolkar vid möten mellan föräldrar och lärare, har de upplevt ett starkt deltagande och ansvar i skolans dagliga liv. De uppfattar därmed sin lärarroll som mycket komplex: förutom undervisningen anser de sig ha många pedagogiska och sociala ansvarsområden. På grund av samhällets heterogenitet ökar ser också vissa deltagare sig som interkulturella medlare.

c) Språkinlärningsstrategier och användbara verktyg

Olika språkinlärningsstrategier och användbara verktyg som nämndes var följande:

- Olika studiestrategier har framkommit. Vissa deltagare/alumner började skriva uppgifterna på sitt modersmål eller på ett överbyggande språk och sedan översatta dem, medan andra gjorde tvärtom.
- Under läsningen identifierade deltagare vid Weingartens pedagogiska högskola tekniska termer som var okända och använde en tysk-tysk ordbok för synonymer i sin mobiltelefon.

En annan lässtrategi är att läsa rubriken och den första meningen och sedan gissa sig till vad texten handlar om.

- Som förberedelse i kurserna använder deltagare i Köln mest tyska texter för information och översätter sedan dem. Vid analys av en text använder deltagarna många språk samtidigt. Här översätter deltagarna enstaka ord eller hela stycken. Ibland, även om mer sällan, används hela texter på förstaspråket eller på engelska för forskning om ett specifikt ämne.
- Deltagarna/alumnerna använder ofta appar eller webbordböcker som tekniska verktyg. Vid användning av översättningsprogram översätter deltagarna ofta hela stycken och provar översättningar till olika språk för att bekanta sig med innehållet på olika sätt.
- Deltagarna använder ofta tvåspråkiga böcker eller filmer med undertexter för att lära sig tyska. Detta visar också att det finns olika inlärningsstrategier. Vissa deltagare i Köln-programmet tittar t.ex. ofta på tyska filmer med arabiska undertexter, medan andra föredrar tyska undertexter som stöd för hörförståelse.
- Praktik på skolan eller grupparbete med studenter på den ordinarie lärarutbildningen anses vara mycket effektivt för att utveckla målspråket.
- Deltagarna/alumnerna nämner strategin att använda engelska eller franska som ett överbryggande språk, vilket kan vara till hjälp för förståelse av grammatik och sambandet mellan ordförråd. Kunskaper i engelska är särskilt användbara här pga. likheter inom grammatik och ordförråd med det tyska språket. Det kan dock uppstå en slags "språkförvirring" om man växlar för ofta mellan olika språk.

Att lära sig tyska eller svenska är i allmänhet en av de centrala utmaningarna för deltagarna. Att inte kunna allt på värdlandets språk är ett viktigt tema: "It nags me if I cannot understand a specific context." (alumni b, University of Vienna). I vissa fall kan en flerspråkig metod hjälpa till att förstå och uttrycka ett annat innehåll; inte bara för att rekonstruera innehållet, utan även för att få ett annat perspektiv på ett ämne. En deltagare säger att olika språk är som olika personer, och att de därför tillåter olika perspektiv på ett ämne.

7. Sammanfattning

Det blir tydligt att samtliga program tar hänsyn till undervisnings- och inlärningssituationen i den flerspråkiga miljön. Språkutbudet för utvecklingen av de officiella utbildningsspråken är viktiga komponenter i programmen för nyanlända lärare. Ur deltagarnas/alumnernas synvinkel är förvärvet av det språk som ska läras, och särskilt yrkesspråket, en enorm utmaning. Kurserna syftar till allmänna och specialiserade språkkunskaper i tyska (Köln, Wien, Weingarten) och svenska (Stockholm) med varierande intensitet och sammansättning. Om ett eller flera första- eller andraspråk (t.ex. överbyggande språk) ingår i undervisningen beror på respektive programs språkpolicy. Dessutom erbjuds olika språkkurser inom ett program och det finns olika perspektiv och professionell kunskap när det gäller språk och språkinlärning:

Snabbspåret vid Stockholms universitet och fem andra högskolor i Sverige är ett tvåspråkigt program på svenska och arabiska. Undervisningen i 26-veckorskursen är tvåspråkig enligt den transspråkande metoden. Förutom diskussionerna i kursen är materialet också tillgängligt på arabiska och svenska. Språk- och ämnesinlärning utvecklas alltså i ömsesidig samverkan, med stöd från andraspråklärare som behärskar både arabiska och svenska. I programmen i Köln, Wien och Weingarten är tyska undervisningsspråket. Köln-programmet erbjuder en förberedande sommarspråkkurs i tyska och en kompletterande kurs i tyska ges under hela programmet. Den flerspråkiga studiesituationen kompletteras av flerspråkig teamundervisning inom kurserna, vilket gör det möjligt att systematiskt inkludera förstaspråket i kursen. Temat flerspråkighet tas upp som ett ämne inom lärarutbildningen och deltagarna lär tillsammans med studenter på lärarutbildningen i den obligatoriska modulen tyska som andraspråk. Syftet med språkkursen är att bli godkänd på C1-provet.

I Wien deltar studenterna frivilligt i en språkkurs i tyska (nära knuten till certifieringskursen) när de studerar på certifieringskursen. Eftersom språknivån C1 fungerar som grindvakt för vidare studier (det andra ämnet) och för att ansöka om lärarbehörighet för högstadiet och gymnasieskolan hos skolmyndigheterna, erbjuds en språkkurs parallellt med certifieringskursen på frivillig basis. Kursen i tyska hålls vid universitetets Language Centre och omfattar 120 undervisningsenheter.

I Weingarten inleder deltagarna – till skillnad från de tre andra partnererna – sina ordinära studier vid den pedagogiska högskolan inom ramen för programmet. På introduktionskursen förbereder deltagarna sina studier vad gäller innehåll och språk och får stöd genom ett mentorssystem under sina studier. Tillsammans med mentorstudenterna tas språkliga frågor om förvärvet av tyska upp och bearbetas individuellt eller i tandempar.

De fyra partnererna anger olika sätt för att stödja deltagarna i programmen för internationellt utbildade lärare i att ytterligare utveckla sina språkkunskaper och, i synnerhet, sina specialiserade

språkkunskaper för skolan och det respektive ämnet. Alla partnerprogrammen är medvetna om deltagarnas språkinläringssituation och anpassar sitt arbete – på olika sätt – till den flerspråkiga situationen. Inspiration om hur man kan utforma och genomföra kurser enligt konceptet för undervisning och lärande i flerspråkiga miljöer ges i [webbhandboken](#):

8. Källförteckning

- Center for Teaching and Learning (n.d.a). Diversitätsgerechte Lehre. Retrieved from: <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/diversitaetsgerechte-lehre/>. [20.05.2019].
- Center for Teaching and Learning (n.d.b). Maßgeschneiderte Lehrentwicklung. Retrieved from: <https://ctl.univie.ac.at/qualifizierung/massgeschneiderte-lehrentwicklung/>. [20.05.2019].
- Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 - 2006. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> [14.10.2019].
- Council of Europe (2001). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97> [14.10.2019]
- Council of Europe (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16802fc1c4> [14.10.2019].
- Council of Europe (2018). Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Retrieved from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). Council of Europe Language Policy Portal (n.d) Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/language-policy> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). Council of Europe documents. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents#Relation> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). Official translations of the CEFR Global Scale. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale> [14.10.2019].

- Council of Europe (n.d.). The CEFR descriptors. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors> [14.10.2019].
- Council of Europe (n.d.). The Council of Europe and Language education. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe> [14.10.2019].
- DeWit, H. (2011). Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education. Retrieved from: <http://www.yieldopedia.com/paneladmin/reports/49f924b8e497fc0b88e9893772eccd4c.pdf> [15.10.2019].
- European Commission (n.d.). European language initiatives. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/european-language-initiatives> [14.10.2019].
- European Commission (n.d.). About multilingualism policy. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en [14.10.2019].
- European Commission (n.d.). Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_en [14.10.2019].
- European Language Council (2013). Higher Education Language Policy. CEL-ELC Working Group. Retrieved from: http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Concluded-Working-Groups/University_Language_Policy/index.html [14.10.2019].
- Fishman, J. A. (1975). *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Hueber.
- The Government of Sweden (2006). Förordning om ändring i förordningen (2006:1053) om ändring i högskoleförordningen (1993:100); [Regulation amending the Ordinance (2006: 1053) amending the Higher Education Ordinance (1993:100)], Retrieved from: <http://rinfo.stage.lagrummet.se//publ/sfs/2006:1053/pdf,sv> [10.01.2020].
- Gantefort, C. et al. (2019). Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht. Retrieved from: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/> [14.10.2019].
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA: Blackwell; John Wiley & Sons.
- García, O. (2011). *Theorizing Translanguaging for Educators*. I: Celic, Christina & Seltzer, Kate. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren förlag.
- Hériard, P. (2019). Language policy. Fact Sheets on the European Union. Retrieved from: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy> [14.10.2019].
- Infopool besser lehren (n.d.). Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre: Einführung. Retrieved from: <https://infopool.univie.ac.at/videos/inci-dirim/>. [20.05.2019].

- International Office of the University of Cologne: Academic Refugee Support. Preparatory German Courses for Refugees. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/academicrefugeesupport.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: General Information for international applications. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/application.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: German Language Courses. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/deutschkurse.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: International Applications of Prospective Master Students. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/12878.html?&L=1> [20.10.2019].
- International Office of the University of Cologne: Studienstart International. Retrieved from: <https://www.portal.uni-koeln.de/6914.html?&L=1> [20.10.2019].
- Language Policy of Stockholm University. Retrieved from: <https://www.su.se/english/staff/organisation-governance/governing-documents-rules-and-regulations/communication-collaboration/language-policy-of-stockholm-university-1.352481> [22.08.2019].
- Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Personalwesen und Frauenförderung (n.d.). Diversität. Retrieved from: <https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/diversitaet/>. [20.05.2019].
- Proyer, M. et al. (2019). IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2019/09/Transnational-Framework_REQUAL-March-2019.pdf
- Studienservice und Lehrwesen (n.d.). Nachweis der Deutschkenntnisse. Retrieved from: <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/> [17.05.2019].
- Swedish University Admissions Entry Requirements. Retrieved from: <https://www.universityadmissions.se/en/All-you-need-to-know1/Applying-for-studies/Entry-requirements/> [22.08.2019].
- The Centre for Academic English (CAE) at Stockholm University. Retrieved from: <https://www.english.su.se/centre-for-academic-english> [22.08.2019].
- The Language Learning Resource Centre at Stockholm University, Media Database. Retrieved from: <https://www.su.se/sprakstudion/english/> [22.08.2019].
- The Swedish National Agency for Higher Education, “Rättssäker examination - andra omarbetade upplagan”, Report 2008:36 R, p. 38. Retrieved from: <https://www.uka.se/download/18.327e2db015c8695b5ab6f7f/1499336415750/2017-rattssaker-examination.pdf> [10.01.2020]
- Universität Wien (2019). Handbuch für Lehrende. Von der Planung von Lehrveranstaltungen bis zur Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten. Wien: Universität Wien.
- Univie Blog (2018). FAQs zu Deutschkenntnissen, VWU Vorstudienlehrgang, Ergänzungsprüfungen und Zulassung an der Universität Wien. Retrieved from: <https://blog.univie.ac.at/faqs-zu->

deutschkenntnissen-vwu-vorstudienlehrgang-ergaenzungspruefungen-und-zulassung-an-der-universitaet-wien/. [17.05.2019].

Wächter, B. (2003). An Introduction: Internationalisation at Home in Context. Journal of Studies in International Education (7(1), 5-11.

9. Modeller

Modell 1: Modell för deltagande (Wright, von Unger, Block, 2010)

Modell 2: Council of Europe: Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels

10. Tabeller

Tabell 1: Sammanställning över datainsamling baserat på (grupp) intervjuer med lektorer och deltagare/alumner

11. Bilaga: Intervjuvägledning

Intervjuvägledning för IO2

För partner i R/EQUAL

1. Finns det en specifik språkpolicy vid universitetet du arbetar på?
2. Hur hanterar ditt universitet att ha flerspråkiga studenter?

För lektorer

1. Hur påverkar det förhållandet att deltagarna är flerspråkiga din undervisning?
2. Använder du en flerspråkig/transspråkande metod i din undervisning?
Om ja, vilken språkstrategi använder du för att klara utmaningarna i klassrummet? På vilket sätt gör du det?
Om inte, varför?
3. Vilka flerspråkiga strategier är framgångsrika ur ditt perspektiv? Ge konkreta exempel.
4. Vad anser du är fördelarna och nackdelarna med en flerspråkig/transspråkande metod?

För deltagare

Frågor om flerspråkiga/transspråkande metoder i dina studier

1. Hur använder du de språk du talar för att förstå innehållet i dina studier?
2. Har du uppmuntrats att använda alla de språk du talar i klassen?
Om inte, vad skulle vara användbart för dig?
Om ja, på vilket sätt har det varit användbart?
3. Har användningen av alla språk du talar som undervisningsmetod, eller som din egen metod, hjälpt dig att bättre förstå innehållet i kursen?
Om ja, hur märker du det?
4. Har användningen av alla språk du talar som undervisningsmetod, eller som din egen metod, hjälpt dig att lära dig ditt andraspråk snabbare?
Om ja, hur märker du det?
5. Har användningen av alla språk du talar som undervisningsmetod, eller som din egen metod, stärkt din identitet som lärare i det nya landet?
Om ja, på vilket sätt?
6. Vad anser du är fördelen med att använda alla de språk du talar i dina studier?
7. Vad anser du är nackdelen med att använda alla de språk du talar i dina studier?