

**leykam:** *seit 1585*

REKTORAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (HRSG.)  
Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Band 13

Klaus-Börge Boeckmann & Barbara Schrammel-Leber (Hrsg.)

## **Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft**

Klaus-Börge Boeckmann & Barbara Schrammel-Leber (Hrsg.)  
Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft.  
Graz – Wien, 2020

© 2020 Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co KG, Graz – Wien

Alle Rechte vorbehalten!

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

**Titelfoto: © Akademie Graz**

**Satz und Korrektorat: Mag. Elisabeth Stadler, [www.zwiebelfisch.at](http://www.zwiebelfisch.at)**

**Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag**

**ISBN 978-3-7011-0459-8**

**[www.leykamverlag.at](http://www.leykamverlag.at)**

# Inhalt

Kulturelle und sprachliche Diversität als Herausforderung für das Bildungssystem in Österreich <i>Barbara Schrammel-Leber &amp; Klaus-Börge Boeckmann</i> .....	7
Potenzziale und Herausforderungen des Sprachvergleichs <i>Muhammed Akbulut</i> .....	15
Beschreiben lernen über den Körper im Kontext von Mehrsprachigkeit <i>Magdalena Dorner-Pau</i> .....	33
Untersuchung von Online-Unterricht in Deutsch als Zweitsprache <i>Klaus-Börge Boeckmann</i> .....	51
Lingusti – die kreative Sprachwerkstatt <i>Daniela Rotter &amp; Carina Hopp</i> .....	67
„Weil mir da schlicht der Plan fehlt von der Ausbildung her“ – Zum Umgang von Lehrpersonen mit sprachlicher Diversität im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I <i>Katja Schnitzer</i> .....	87
Empathie: Eine bedeutende Kompetenz für (angehende) Pädagoginnen und Pädagogen im Kontext sprachlicher Bildung – und darüber hinaus <i>Katharina Ogris</i> .....	111
Modellvideos erstellen, Lehrkompetenzen für den sprachaufmerksamen Unterricht entwickeln? <i>Sandra Reitbrecht</i> .....	127
Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen aus Lernendensicht <i>Stephan Schicker</i> .....	140
Der Einfluss von Sprachbarrieren und Konventionen des Herkunftslandes auf die Entscheidung der Eltern für eine Schulform für ihr Kind mit erhöhtem Förderbedarf <i>Gonda Pickl</i> .....	167
Parental involvement as a place of empowerment <i>Valéria Schörghofer-Queiroz</i> .....	181
Zu den Autorinnen und Autoren .....	197

# Kulturelle und sprachliche Diversität als Herausforderung für das Bildungssystem in Österreich

*Barbara Schrammel-Leber & Klaus-Börge Boeckmann*

Kulturelle und sprachliche Diversität sind zwar keine wirklich neue, aber eine aktuell besonders viel diskutierte Herausforderung für das österreichische Bildungswesen. Das Phänomen kultureller und sprachlicher Heterogenität von Schülerinnen und Schülern ist ja schon seit den 1980er-Jahren dokumentiert (vgl. Biffl & Bock-Schappelwein, 2003, S. 123). Allerdings kam es in den letzten 15 Jahren doch zu einer besonderen Dynamik: So hatten im Schuljahr 2004/5 13,3% (BMUKK, 2012, S. 24) der Schülerinnen und Schüler an österreichischen allgemeinbildenden Pflichtschulen eine andere Erstsprache als Deutsch, im Schuljahr 2015/16 jedoch bereits 28,8% (BMB, 2017, S. 24). Seitdem sind die Zahlen weiter gestiegen (Schuljahr 2018/19: 31,9%) und auch in Zukunft ist mit einem weiteren Anstieg zu rechnen. Vor allem aber ist das Bildungssystem inzwischen in seiner ganzen Breite von migrationsbedingter Diversität betroffen, so wird im Schuljahr 2018/19 selbst an höheren Schulen bereits ein Wert von über 20% erreicht (Statistik Austria, 2019; eigene Berechnungen). Die über ganz Österreich gerechneten Zahlen täuschen insofern, als sie die erheblichen Unterschiede in der Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erst- bzw. Familiensprachen ausblenden: So gab es im Schuljahr 2018/19 in Österreich neben elf Bezirken in Wien drei weitere städtische politische Bezirke<sup>1</sup>, in denen ihr Anteil in der Volksschule über 50% sowie neun Bezirke in Wien und sechs weitere Bezirke<sup>2</sup>, in denen er über 40% betrug (Statistik Austria, 2020, S. 27). Es lässt sich also sagen, dass sich die Migrationsgesellschaft im Bildungssystem in fokussierter Form auswirkt.

Diese veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen riefen Reaktionen seitens der Bildungspolitik hervor. Nach ersten Maßnahmen in den 1990er-Jahren hat es besonders im letzten Jahrzehnt eine Reihe von neuen Entwicklungen gegeben, die Auswirkungen auf den Bereich der kulturellen und sprachlichen Diversität gehabt haben. Von fundamentaler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die „Pädagog/innenbildung neu“, die aufgrund der ministeriellen Vorgaben für die Curricula eine verstärkte Berücksichtigung aller Aspekte von Diversität bzw. Heterogenität in der Lehrer/innenbildung mit sich brachte. Seit 2015, dem Jahr der großen Migrationsbewegungen, ist zudem ein weiterer Standardisierungs- und Professionalisierungsschub in der sprachlichen Bildung zu beobachten: Im Jahr 2016 wurde vom Bundesministerium für Bildung per Erlass festgelegt, dass die Lehrenden für die sogenannten Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen eine Qualifikation benötigen. Als Folge dieser Entwicklung wurde das damalige Bun-

1 Linz, Wels und Salzburg.

2 Dornbirn, Innsbruck, Steyr, Graz, St. Pölten und Wiener Neustadt.

deszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) vom Ministerium beauftragt, das Kompetenzprofil DaZKompP (BIMM, 2019) für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu entwickeln, das seit 2018 der Schulaufsicht zur Einschätzung von Qualifikationen zur Verfügung steht und an Pädagogischen Hochschulen beispielsweise in die Entwicklung von Lehrgangsangeboten einbezogen wird. Mit der Einführung von Deutschförderklassen im Schuljahr 2018/19 änderte sich auch der Status der rechtlichen Grundlage des DaZ-Unterrichts von einem Lehrplanzusatz für Deutsch als Zweitsprache zu einem vollwertigen Lehrplan für den Unterricht in den Deutschförderklassen. Ein eigener Lehrplan für Deutschförderkurse ist derzeit in Entwicklung. Als weiterer Aspekt dieses Standardisierungs- und Professionalisierungsschubs sind die Initiativen zur Entwicklung von Instrumenten für die Sprachstandsdiagnostik und damit einhergehende Erlässe zur Verwendung dieser Instrumente vonseiten der Bildungspolitik zu nennen. Während der Einsatz von solchen Instrumenten zur Einschätzung des Sprachstandes von Kindern grundsätzlich sehr zu begrüßen ist, ist doch kritisch anzumerken, dass Instrumente der Sprachstandsdiagnostik nicht in erster Linie der Selektion von Kindern dienen sollten, sondern der Ableitung von gezielten Sprachfördermaßnahmen. Auch in einem weiteren Bereich der sprachlichen Bildung, dem muttersprachlichen Unterricht, gibt es derzeit Entwicklungen im Hinblick auf Professionalisierung und Qualitätssicherung. Das NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM), Nachfolgeorganisation des oben genannten Bundeszentrums für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit, arbeitet an der Erstellung eines Kompetenzprofils für Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts sowie an Empfehlungen für die Entwicklung von Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Da sich das derzeitige Angebot an Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit für Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts auf einzelne Fortbildungsveranstaltungen in den jeweiligen Bundesländern sowie einen bundesweiten Hochschullehrgang beschränkt, ist die Entwicklung von weiteren Angeboten ein zentraler Aspekt der Professionalisierung in diesem Feld.

Die eben dargestellten Entwicklungen und Maßnahmen werden auch im Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen sichtbar. Die „Pädagog/innenbildung neu“ war hier sicherlich die einflussreichste bildungspolitische Maßnahme. In den ministeriellen Vorgaben für die Gestaltung der neuen Curricula wurde sprachliche Bildung mit den Themenfeldern Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Bildungssprache explizit als ein Aspekt der Diversitätskompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen angeführt (Qualitätssicherungsrat, 2013, S. 3). Vorgesehen waren die Verankerung als Querschnittsthema, die Schaffung von Lernangeboten auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene für alle Studierenden sowie die Einrichtung von spezifischen Angeboten zur Wahl in Form von Studienschwerpunkten (für das Lehramt Primarstufe) oder Spezialisierungen (im Lehramt Sekundarstufe). Die empirische Überprüfung der großen Hoffnungen, die in Bezug auf dieses Themenfeld in die „Pädagog/innenbildung neu“ gesetzt wurden, sind allerdings einigermaßen ernüchternd.

Verschiedene Studien der letzten Jahre (Schrammel-Leber, Theurl, Boeckmann, Carré-Karlinger, Gilly, Gučanin-Nairz & Lanzmaier-Ugri, 2019; Boeckmann, 2020, 2017; Reutler & Steinlechner, 2018; Purkarthofer, 2017) zeigen, dass die Verankerung sprachlicher und kultureller Diversität in der Erstausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen nach wie vor zu wünschen übrig lässt und vor allem im Wahlbereich der Lehramtsstudien angesiedelt ist. Immerhin ist es mit der Schaffung von Studienschwerpunkten im Lehramt Primarstufe gelungen, den Studierenden zumindest die Möglichkeit für eine vertiefende Ausbildung in diesem Thema zu geben. Der Großteil der österreichischen Pädagogischen Hochschulen bietet einen solchen Studienschwerpunkt zur sprachlichen Bildung, in der Regel im Ausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten, an. Ob Studierende auch tatsächlich einen Studienschwerpunkt zur sprachlichen Bildung wählen, ist von mehreren Faktoren abhängig, wie z. B. der Angebotsgestaltung bei den Studienschwerpunkten (wie viele und welche Studienschwerpunkte an einem Standort zur Wahl stehen) oder dem Zeitpunkt für die Wahl des Studienschwerpunkts (gleich am Beginn des Studiums oder zu einem späteren Zeitpunkt). Da die Studienschwerpunkte erst seit dem Studienjahr 2014/15 angeboten werden und sich das Angebot in diesem Zeitraum auch noch einmal verändert hat, sind noch keine aussagekräftigen Angaben in Bezug auf das Wahlverhalten der Studierenden möglich.<sup>3</sup> Dass das Thema an den Pädagogischen Hochschulen in den Blick gerückt ist, wird aber unter anderem dadurch deutlich, dass Pädagogische Hochschulen, die 2014/15 noch kein Schwerpunktangebot zur sprachlichen Bildung hatten, in der Zwischenzeit ein solches eingerichtet bzw. bestehende Angebote auf 60 ECTS-Anrechnungspunkte erweitert haben. Gegenwärtig untersucht ein kooperatives Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Tirol und Vorarlberg, wie die Curricula der „Pädagog/innenbildung neu“ im Bereich der sprachlichen Bildung konkret umgesetzt werden und welcher Wissenszuwachs sowie welche Haltungsänderungen bei den Studierenden<sup>4</sup> durch den Besuch der einschlägigen Lernangebote eintreten.

Auch in den Bachelorcurricula des Lehramts Sekundarstufe wird sprachliche und kulturelle Diversität meist als Querschnittsmaterie, im Kontext mit anderen Diversitätskategorien, genannt. Dabei sind die Nennungen sehr allgemein gehalten, mit Ausnahme des Unterrichtsfachs Deutsch, in dem Studierende an den meisten Standorten verpflichtende Lehrveranstaltungspakete zu den Themen Mehrsprachigkeit/sprachliche Diversität/Deutsch als Zweitsprache besuchen müssen. Ein Schritt in Richtung einer systematischen Verankerung des Themas für Lehramtsstudierende *aller Fächer* ist im Entwicklungsverbund Südost (Burgenland, Kärnten, Steiermark) gelungen, wo ab dem Studienjahr 2019/20 im Rahmen des aktuellen Mastercurriculums der Sekundarstufe ein Modul „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer im Ausmaß von sechs ECTS-Anrechnungspunkten angeboten wird.

3 Für eine erste Datenanalyse zu diesem Thema siehe Schrammel-Leber et al. (2019).

4 Dafür wird das Instrument DaZKom (Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018) eingesetzt.

Dass allerdings sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich nach wie vor ein sehr großer Nachqualifizierungsbedarf besteht, zeigt sich im überaus großen Angebot von Hochschullehrgängen. Ein Überblick über Weiterbildungsangebote zur sprachlichen Bildung des NCoC BIMM (BIMM, 2020) zeigt, dass gegenwärtig an zehn Pädagogischen Hochschulen Hochschullehrgänge zu „Deutsch als Zweitsprache“ angeboten werden, an mehreren Standorten sogar in mehreren Gruppen. Das Aus- und Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschulen macht auch inhaltliche Veränderungen sichtbar. Sowohl in den Curricula der Ausbildung als auch im Weiterbildungsangebot ist eine inhaltliche Verschiebung von interkultureller Bildung hin zu sprachlicher Bildung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache erkennbar (Schrammel-Leber, Gilly & Huber-Kriegler, 2017, S. 189f.). Die hohe Anzahl von Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Sprachstandsdagnostik an Pädagogischen Hochschulen macht eine weitere inhaltliche Schwerpunktsetzung deutlich, die direkt auf die oben skizzierten bildungspolitischen Maßnahmen zurückzuführen ist. Das Angebot an Hochschullehrgängen und Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Sprachbewusster Unterricht“ wiederum zeigt eine generellere Entwicklung im Fach auf, die wegführt von einem alleinigen Fokus auf Deutsch als Zweitsprache hin zu einem Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung, das alle Fächer und die gesamte Schullaufbahn in den Blick nimmt (Gogolin, Lange, Hawighorst, Bainski, Heintze, Rutten & Saalmann, 2011).

Die gesellschaftlichen, bildungs- und hochschulpolitischen Veränderungen spiegeln sich auch in der Forschungslandschaft wider. Das gilt für den Bereich Sprachenlehren und -lernen insgesamt: So wird in einer rezenten Bestandsaufnahme zum Sprachenlehren und -lernen in Österreich (Dalton-Puffer, Boeckmann & Hinger, 2019) festgehalten, dass die Zahl von Universitätsprofessuren in Österreich im Bereich Sprachenlehren und -lernen von zwei im Jahr 2010 auf zwölf im Jahr 2018 gestiegen ist. Das bedeutet auch einen entsprechenden Zuwachs an weiterem wissenschaftlichem Personal. Auch an den Pädagogischen Hochschulen wurden in diesem Zeitraum zahlreiche Hochschulprofessuren im Bereich sprachliche Bildung eingerichtet – österreichweit können wir hier sicherlich von einer zweistelligen Zahl ausgehen. Die Forschungsaktivitäten dieser so erheblich erweiterten *research community* haben sich naturgemäß ebenso vervielfacht. So wird in der erwähnten Bestandsaufnahme (Dalton-Puffer, Boeckmann & Hinger, 2019) berichtet, dass sich der Umfang der zu sichtenden Publikationen gegenüber der letzten Bestandsaufnahme (Dalton-Puffer, Faistauer & Vetter, 2011) verdreifacht und über 1.200 Publikationen zum Thema Sprachenlehren und -lernen mit Österreichbezug im Berichtszeitraum 2011–2017 umfasst habe. Auch in unserem – enger gefassten – Themenbereich „sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“, der wiederum eine große Breite an Themen, Ebenen und Fragen umfasst, sind in den letzten fünf Jahren zahlreiche Forschungsaktivitäten gesetzt worden. Einige davon werden im vorliegenden Band, der diese Vielfalt widerspiegelt, dargestellt. Der Fokus des Bandes liegt auf den Forschungen an Pädagogischen Hochschulen, aber auch Forschende der Lehrer/innen/

bildungszentren (bzw. vergleichbarer Einrichtungen) an Universitäten haben zu diesem Band beigetragen. Die Beiträge befassen sich großteils mit der Situation in Österreich, ein Beitrag gibt Einblicke in die Situation in der Schweiz bzw. Deutschland.

Die ersten beiden Artikel des Bandes beschäftigen sich mit methodischen Zugängen zur sprachlichen Bildung, die auf unterschiedliche Art und Weise den monolingualen Habitus von Unterricht durchbrechen. Mohammed *Akbulut* weist in seinem Beitrag darauf hin, dass Lehrpersonen große Unsicherheit verspüren, Sprachen, die sie nicht sprechen, in den Unterricht miteinzubeziehen. Anhand der Analyse eines Videomitschnitts zeigt er methodisch auf, wie Sprachenvergleiche im Unterricht gelingen können und welches Potenzial Sprachenvergleiche für den Unterricht haben. Auch der Beitrag von Magdalena *Dorner-Pau* beschäftigt sich mit einem spezifischen methodischen Zugang, nämlich dem Einsatz von performativen Methoden zur Entwicklung von Beschreibungskompetenz bei Schreibnovizen mit Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe. In dem beschriebenen Ansatz werden noch zu entwickelnde Sprachkompetenzen der Kinder in Deutsch überbrückt, indem sprachunabhängige performative Arbeitstechniken zum Einsatz kommen.

Spezifische Lern- und Unterrichtssettings sind im Fokus der nächsten beiden Beiträge. Der Beitrag von Klaus-Börge *Boeckmann* berichtet von den Ergebnissen eines Projekts, das den Einsatz von Distanzlehre in Deutsch als Zweitsprache in sieben steirischen Volkschulen untersucht hat. Es wird evaluiert, ob ein solches Lernsetting für DaZ umsetzbar ist, ob die verwendete technische Ausrüstung für die Durchführung des Unterrichts geeignet war, wie sich der Einsatz von digitalen Medien auf den Lernzuwachs der Kinder auswirkt und ob der Einsatz dieser Medien einen Mehrwert hervorbringt. Daniela *Rotter* und Carina *Hopp* dagegen beschreiben einen außerschulischen Lernort für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache: Lingusti – die kreative Sprachwerkstatt. Das Konzept von Lingusti verbindet Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung mit sozialpädagogischen Konzepten. Die Lingusti Sprachwerkstatt bietet nicht nur Kindern Raum und Zeit für den Spracherwerb, sondern schafft auch für angehende Pädagoginnen und Pädagogen einen Praxisraum. Möglichkeiten der Anknüpfung des Lehramtstudiums Primarstufe an die Lingusti-Sprachwerkstatt werden im Beitrag ebenso diskutiert wie konkrete Beispiele der Sprachförderung im Kontext dieses Lernraums.

Die Hochschullehre als weiterer Schauplatz der sprachlichen Bildung wird in den folgenden drei Beiträgen thematisiert. Ausgehend von Ergebnissen einer qualitativen Studie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht von Lehrpersonen der Sekundarstufe formuliert Katja *Schnitzer* Empfehlungen für die Pädagog/innenbildung und gibt Beispiele für Lehr- und Lernsettings in der Hochschullehre, die diese Empfehlungen in die Praxis umsetzen. Katharina *Ogris* beschreibt in ihrem Beitrag das methodische Vorgehen in einer Lehrveranstaltung, das das Ziel hat, Empathie für die Studierenden erlebbar zu machen, um in weiterer Folge eine „empathische Haltung“ zu entwickeln, die im Kontext von Diversitätskompetenzen häufig als Basiskompetenz genannt wird. Dabei

kommt das „Sprachbad“ in einer den Studierenden unbekannten Sprache zum Einsatz. Sandra *Reitbrecht* wiederum geht in ihrem Beitrag auf ein Lehrveranstaltungskonzept ein, das die Erstellung von Modellvideos durch Lehramtsstudierende vorsieht. Diese Methode führt nicht nur zu einer Kompetenzentwicklung im Bereich des Erklärens, sondern stellt auch eine Lerngelegenheit für Kompetenzen in Bezug auf sprachaufmerksamen Unterricht und durchgängige Sprachbildung dar.

Die letzten drei Beiträge befassen sich mit der Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf Mehrsprachigkeit bzw. mit der Rolle von Eltern in der Schule der Migrationsgesellschaft, die für den Bildungserfolg ihrer Kinder eine zentrale – wenn auch nicht immer in diesem Sinne anerkannte – Rolle spielen. Stephan *Schicker* geht in seiner quantitativen Studie aus der Schülerinnen- bzw. Schülerperspektive der Frage nach, wie einsprachige und mehrsprachige Jugendliche in der Sekundarstufe individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und damit verbundene Sprachlernprozesse sehen und beurteilen. Gonda *Pickl* untersucht in ihrer Studie die Entscheidung der Eltern von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und anderen Familiensprachen als Deutsch für bestimmte Schulformen. Dabei nimmt sie Konventionen des Herkunftslands, etwaige Sprachbarrieren und die Einstellungen der Vertreterinnen und Vertreter der Bildungseinrichtungen als mögliche Einflussfaktoren in den Blick. Im Beitrag von Valeria *Schörghofer-Queiroz* wird in einer qualitativen Studie auf der Basis von Tagebuchanalysen der Fall einer mehrsprachigen Mutter, die mit dem österreichischen Bildungssystem und seinen Vertreterinnen und Vertretern konfrontiert ist, dargestellt. Dabei wird der Zusammenhang zwischen ihrer elterlichen Beteiligung am Schulleben und ihrer Identitätskonstruktion als mehrsprachige Mutter herausgearbeitet.

## Literatur

- Biffl, G. & Bock-Schappelwein, J. (2003). Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In H. Faßmann & I. Stacher (Hrsg.), Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen (S. 120–130). Klagenfurt: Drava.
- BIMM=Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (2019). *Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für PädagogInnen (DaZKompP)*. Verfügbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/191017dazkompetenzprofildruck.pdf> [23.07.2020].
- BIMM=NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (2020). Übersicht zu Angeboten der Weiterbildung. Weiterbildungsangebote an österreichischen Pädagogischen Hochschulen zu Themen der sprachlichen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. Verfügbar unter: <https://bimm.at/wp-content/uploads/2020/05/200515bimmlehrgaengebimmseiteangebote.pdf> [23.07.2020].
- BMB=Bundesministerium für Bildung (2016). *Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen, BMB-27.903/0015-I/4/2016*. Verfügbar unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/Erlass.pdf?5l53at> [11.06.2019].
- BMB=Bundesministerium für Bildung (2017). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schu*

- le Nr. 2 2016/17. *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16*. Verfügbar unter [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf) [23.07.2020].
- BMUKK= Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (Hrsg.) (2012). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11*. 13. aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Boeckmann, K.-B. (2017). Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innenbildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 38–48.
- Boeckmann, K.-B. (2020). Lehrer/innenbildung zu den Themen „Deutsch als Zweitsprache“ und „kulturelle Diversität“ in Österreich. In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge* (im Druck). Opladen: Barbara Budrich.
- Dalton-Puffer, C., Boeckmann, K.-B. & Hinger, B. (2019). Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017). *Language Teaching*, 52(2), 201–230.
- Dalton-Puffer, C., Faistauer, R. & Vetter, E. (2011). Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). *Language Teaching*, 44(2), 181–211.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Ruttner, S. & Saalmann, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Purkarthofer, J. (2017). *Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der Pädagog/inn/en vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Wien: Arbeiterkammer Wien.
- Qualitätssicherungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive*. Verfügbar unter [http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle\\_Kompetenzen\\_von\\_PaedagogInnen\\_\\_Zielperspektive.pdf](http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf) [23.07.2020].
- Reutler, L. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse. Diversität und Inklusion. Inhaltsanalyse zu ausgewählten Curricula der Lehramtstudiengänge in Österreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Schrammel-Leber B., Gilly D. & Huber-Kriegler M. (2017). Lehrer/innenbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration. Einblick in bundesweite Entwicklungen zum Thema Mehrsprachigkeit und Migration im Rahmen der Pädagog/innenbildung Neu und relevante Angebote des BIMM. In H.-J. Pongratz & E. Pichler (Hrsg.), *Refugees connected2learn – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext* (S. 177–196). Graz: Leykam.
- Schrammel-Leber, B., Theurl, P., Boeckmann, K.-B., Carré-Karlinger, C., Gilly, D., Gučanin-Nairz, V. & Lanzmaier-Ugri, K. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien* (S. 235–247). Münster: Waxmann.
- Statistik Austria. (2019). *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2018/19*. Verfügbar unter [https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_PDF\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029650](https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029650) [24.07.2020].
- Statistik Austria. (2020). Bildung in Zahlen 2018/19. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.

# Potenziale und Herausforderungen des Sprachvergleichs

## Eine Analyse videographierter Sprachvergleichsaufgaben

*Muhammed Akbulut*

### Einleitung

Obwohl der Sprachvergleich fester Bestandteil der Bildungsstandards für die Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum ist (KMK, 2004, S. 13; BIFIE, 2011, S. 1) und es eine Fülle an didaktischer Literatur mit Vorschlägen für sprachvergleichende Unterrichtsaktivitäten gibt, z. B. auf lexikalischer (mehrsprachige Wörterbücher bei Gawrosch, 2008), morphologischer (Wortbildungsverfahren im Vergleich bei Peyer & Schader, 2007), syntaktischer (Verbklammer bei Jeuk, 2014) oder literaler Ebene (Textprozeduren des Argumentierens bei Niederdorfer, Akbulut, Schicker & Schmöller-Eibinger, 2017), um nur einige davon exemplarisch zu nennen, scheint der Sprachvergleich als Methode im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht bisher nur selten eingesetzt zu werden (vgl. Rothstein, 2011; Oomen-Welke, 2019). Dies ist umso überraschender, als in der fachdidaktischen Literatur Konsens dahingehend besteht, dass er viele affektive und kognitive Potenziale für das Sprachenlernen birgt (vgl. Abschnitt „Theoretische Potenziale und Herausforderungen des Sprachvergleichs“). Als Gründe für die Divergenz zwischen fachdidaktischem Diskurs und unterrichtspraktischer Realität werden in der mehrsprachigkeitsdidaktischen Literatur folgende Punkte diskutiert:

1. Der Sprachvergleich wird von vielen Lehrkräften als kontraproduktiv eingeschätzt, weil davon ausgegangen wird, dass er die verfügbare Lernzeit für das Deutsche oder die jeweilige Fremdsprache verkürzt (Rothstein, 2011, S. 12).
2. Viele Lehrkräfte befürchten, dass der Sprachvergleich zu Interferenzen im Spracherwerb führt bzw. diese verstärkt (Jeuk, 2014, S. 386).
3. Sprachvergleichende Didaktiken und Unterrichtsmaterialien bzw. mehrsprachigkeitsdidaktische Literatur im Allgemeinen werden von den meisten Lehrkräften kaum oder gar nicht rezipiert (Oomen-Welke, 2019, S. 131).
4. Es besteht Unsicherheit und damit verbundene Ablehnung vonseiten der Lehrkräfte, sich auf Sprachen einzulassen, die ihnen weitgehend unbekannt sind (Oomen-Welke, 2019, S. 132).

Die ersten beiden Punkte können aus heutiger Sicht der Sprachlernforschung als überholt Sichtweisen betrachtet werden. Die Reduzierung der Lernzeit der deutschen Sprache zugunsten der Reflexion von Herkunftssprachen führt erwiesenermaßen nicht zu

schlechteren Lernleistungen im Deutschen (vgl. Söhn, 2005; Reich, 2007; Siebert-Ott, 2009; Rothstein 2011). Genauso wird in der aktuellen Sprachlernforschung nicht mehr davon ausgegangen, dass es zielführend wäre, die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen völlig aus dem Unterricht herauszuhalten. Ganz im Gegenteil wird der Blick auf mögliche positive sprachübergreifende Transfermöglichkeiten gerichtet (vgl. Mehlhorn, 2011, S. 112). Diese beiden Punkte dürften wohl durch Punkt 3, also den Umstand, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Literatur vonseiten der Lehrkräfte kaum rezipiert wird, verstärkt werden. Aufgabe der Mehrsprachigkeitsdidaktik wäre in diesem Zusammenhang, die Sichtbarkeit seiner Konzepte und Materialien zu erhöhen und dafür Sorge zu tragen, dass der aktuelle Forschungsstand zum mehrsprachigen Spracherwerb den Weg in die Unterrichtspraxis findet.

In diesem Beitrag soll nun vor allem der letztgenannte Punkt im Fokus stehen. Dass die meisten Lehrkräfte sich unsicher sind, wie sie den Sprachvergleich als Methode in ihren Unterricht integrieren können, ist eine Beobachtung, die auch ich als Dozent in Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium und in Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit vielfach gemacht habe. Dabei scheint die mangelnde Beherrschung von Herkunftssprachen nicht allein ausschlaggebend zu sein: Auch den in der Literatur genannten Potenzialen des Sprachvergleichs im affektiven und kognitiven Bereich wird meiner Beobachtung nach von den meisten (angehenden) Lehrkräften einige Skepsis entgegengebracht. In der didaktischen Literatur häufig gebrauchte Schlagworte wie „Einsicht in den Bau von Sprachen erhalten“ oder „Distanz zum Eigenen gewinnen“ bleiben für viele Lehrkräfte zu abstrakt und auch die Analyse konkreter Sprachvergleichsaufgaben führt in diesem Zusammenhang nur bedingt zum Erfolg, da dabei letztlich die Frage offenbleibt, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu den Erkenntnissen und Einsichten fähig sind, die in der Theorie postuliert werden. Die Skepsis gegenüber der Methode des Sprachvergleichs lässt sich meiner Erfahrung nach jedoch durchaus abbauen, wenn Lehrkräfte die Gelegenheit erhalten, anhand konkreter Unterrichtsbeobachtungen (z. B. Videoaufnahmen) selbst nachzuvollziehen, was die Potenziale, aber auch was die didaktischen Herausforderungen des Sprachvergleichs sind. Bisher fehlen in der mehrsprachigkeitsdidaktischen Literatur solche Unterrichtsbeobachtungen zum Sprachvergleich, die über die Präsentation einzelner Schülerinnen- bzw. Schülerzitate hinausgehen, jedoch weitgehend. Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag, der zunächst die in der Theorie postulierten Potenziale und Herausforderungen des Sprachvergleichs aufzeigt und diese anhand transkribierter Unterrichtsbeobachtungen konkretisiert und diskutiert. Bei den zu analysierenden Daten handelt es sich um die Beobachtung eines Interaktionsteams, das aus einem einsprachig deutschen und einem zweisprachig deutsch-türkischen Kind der Schulstufe 4 besteht und in Zusammenarbeit mit einem Versuchsleiter zwei Sprachvergleichsaufgaben von Wildemann, Akbulut & Bien-Miller (2016) für die mehrsprachige Software *My first stories* (Oldenbourg Verlag, 2013) bearbeitet.

## Theoretische Potenziale und Herausforderungen des Sprachvergleichs

In der fremdsprachen- und mehrsprachigkeitsdidaktischen Literatur wird dem Sprachvergleich ein großes Potenzial für das Sprachlernen attestiert. Rothstein (2011, S. 16) zufolge etwa, der den Sprachvergleich aus fremdsprachendidaktischer Sicht betrachtet, können die Schülerinnen und Schüler beim Vergleich von Sprachen

1. Einsicht in den Bau und die Funktion von Mutter- und von Fremdsprache erhalten;
2. ihre Sprachhandlungsfähigkeit durch bewusst reflexiven Einsatz von explizitem grammatischem Wissen in der Muttersprache verbessern bzw. vervollständigen;
3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Mutter- und Fremdsprache erkennen;
4. eine autodidaktische Handlungskompetenz bei sprachlichen Problemen – sei es in der Mutter- oder in der Fremdsprache oder im Sprachvergleich – erlangen;
5. Transferstrategien zur Übertragung von explizitem grammatischem Wissen über eine Sprache auf eine andere entwickeln und
6. eine metasprachliche Kommentierungskompetenz von einsprachlichen und sprachvergleichenden grammatischen Phänomenen erreichen.

Sehr ähnlich ist die Zusammenfassung der kognitiven Lernziele des Sprachvergleichs, die Jeuk (2014, S. 395) in seinem Literaturüberblick präsentiert, wobei er zusätzlich noch auf die Punkte „Analysefähigkeit, Übersetzungsfähigkeit und Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess“ eingeht. Darüber hinaus finden sich bei ihm (ebd., S. 395) eine Reihe von affektiven Potenzialen des Sprachvergleichs:

1. Einfühlungsvermögen, Toleranz und Kooperationsfähigkeit
2. Einlassen auf Fremdes und Hinterfragen des Eigenen
3. Wertschätzung der Sprache, Kultur und Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler
4. Sensibilisierung für Sprache(n)
5. Freude am Umgang mit sprachlichen Formen

Bei Oomen-Welke (2019, S. 137) stehen im Gegensatz dazu nicht nur die Schülerinnen und Schüler im Fokus. Ihr zufolge können auch Lehrkräfte von der Methode des Sprachvergleichs profitieren, und zwar in folgenden Punkten:

1. eine neue Rolle im Klassenzimmer als Entdeckende, Fragende, Mitlernende
2. neue Erfahrungen mit den Kindern und ihren Sprachen
3. die Methodik des forschenden Lernens
4. mehr eigenes Wissen und Interesse
5. neue Sichten auf die Lernenden

## Zu den Autorinnen und Autoren

**Muhammed Akbulut**, nach Studium der Unterrichtsfächer Deutsch und Psychologie/Philosophie in Wien als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in unterschiedlichen Forschungsprojekten im Bereich Deutsch als Zweitsprache & Mehrsprachigkeit tätig; promoviert an der Universität Koblenz-Landau zum Thema Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit; zurzeit Universitätsassistent am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung an der Universität Graz; Forschungsschwerpunkte: Metasprachliche Fähigkeiten, Mehrsprachiger Spracherwerb, Sprachdiagnostik, Schreib- und Textkompetenz, Wissenschaftliche Textkompetenz.

**Klaus-Börge Boeckmann**, nach Studium in Klagenfurt und Wien zunächst in der Erwachsenenbildung tätig, dann Univ.-Ass. am Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien. Fünfjähriger Lehr- und Forschungsaufenthalt in Osaka (Japan), Ao.-Prof. und Univ.-Prof. am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien. Seit März 2016 Professor für Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache an der PH Steiermark. Forschungsschwerpunkte: Plurilingualer Spracherwerb, Sprach- und Kulturbewusstheit, Lehr- und Lernkulturen, innovative Sprachendidaktik, Praxis-/Aktionsforschung, Lehrer/innen/bildung in mehrsprachigen/multikulturellen Gesellschaften.

**Magdalena Dorner-Pau** promovierte im Fach Germanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz und war als wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz (Didaktisches Coaching für den Fachunterricht in mehrsprachigen Klassen), am Institut für Deutschdidaktik der Alpe-Adria-Universität Klagenfurt (Begleitforschung zur neuen kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch) und als Lehrbeauftragte am Institut für Germanistik wie auch am Universitätslehrgang Deutsch- als Fremd- und Zweitsprache der Universität Graz tätig; ferner berufliche Tätigkeiten in künstlerischen und administrativen Bereichen von Theaterbetrieben. Sie ist Universitätsassistentin am Fachdidaktikzentrum für Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung der Universität Graz.

**Carina Hopp** absolvierte das (Sonderpädagogische) Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. Verfasste am Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ihre Masterarbeit in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Projekt „Digi.DaZ“ am Institut für Diversität und Internationales. Den thematischen Schwerpunkt bildete die Sprachverwendung von Lehrpersonen, insbesondere die Elizitions- und Feedbacktechniken. Seit 2017 an der Praxis Mittelschule in Graz als Sonderpädagogin beschäftigt. Darüber hinaus seit 2018 als Forschungsassistentin am Institut für Diversität und Internationales tätig. Neben der (Hoch-)Schultätigkeit seit 2019 Mitglied im Verein „Sprachschatz“, der außerschulische Bildungsangebote für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache schafft.

**Katharina Ogris** ist ausgebildete Primarstufendidin und hat als zweisprachige Lehrerin im Minderheitenschulgebiet Kärntens/Österreich unterrichtet. Das Diplom- und Doktoratsstudium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik absolvierte sie an der AAU Klagenfurt/Celovec, wo sie sich mit der Frage von Macht im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie mit zweisprachigen Erziehungs- und Unterrichtsmodellen auseinandersetzte. Derzeit ist sie stellvertretende Leiterin des Instituts für Primarstufe, Elementarpädagogik und Inklusion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz und leitet die Kompetenzstelle für Diversität und inklusive Hochschulentwicklung. Sie lehrt und forscht zu den Schwerpunkten Diversität, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, zu Reformpädagogik und Fragen der allgemeinen Erziehungswissenschaft.

**Gonda Pickl**, Ausbildung zur Sonderschul- und Sprachheillehrerin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Klassen- und Sprachheillehrerin in Graz. Graduate Studies am Department of Communicative Disorders, UW Madison, USA. Einführung von Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation (UK) mit nicht verbal kommunizierenden Kindern in der Steiermark. Mentorin für Studierende der Sprachheilpädagogik. Ausbildung zur Beratungslehrerin, regionale und überregionale Beratungstätigkeit für Kinder mit Bedarf an UK. Doktoratsstudium (Special Education) an der Universität Stockholm. Lehr- und Forschungstätigkeit an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz und an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt). Seit 2011 tätig in Lehre und Forschung an der PHSt. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (EFB) im inklusiven Unterricht, Kinder mit EFB und anderen Erstsprachen, Wirksamkeit des Schwerpunkts „Inklusion“ in der Pädagog/innenbildung Neu.

**Sandra Reitbrecht**, nach Lehramtsstudium Deutsch und Französisch sowie Studienmodul DaF/DaZ an der Universität Wien als ÖAD-Lektorin an Universitäten in Frankreich und der Tschechischen Republik tätig. Promotion im Fach Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Unterrichtstätigkeiten an einer Wiener Schule sowie weiteren Bildungseinrichtungen. Seit 2017 Hochschullehrerin am Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz der Pädagogischen Hochschule Wien. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Aussprache-, Sprech- und Schreibdidaktik in mehrsprachigen Kontexten, Bildungssprache und sprachaufmerksamer Unterricht, Modelllernen und Modellieren.

**Daniela Rotter**, nach Studium der angewandten Sprachwissenschaft in Graz und einem Zusatzstudium Türkisch als Lehrbeauftragte im DaZ-Modul der Humboldt-Universität zu Berlin tätig und wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Forschungsprojekt, im Rahmen dessen sie promovierte, zwischen 2014 und 2020 Post-Doc-Assistentin am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Karl-Franzens-Universität Graz, seit März 2020 Professorin für Sprachliche Bildung mit Fokus Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, seit 2017 Obfrau des Vereins

SprachSchatz und Leiterin des Projekts „Lingusti – die kreative Sprachwerkstatt“. Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb und Zweitsprachdidaktik, Interaktionsforschung und Formfokussierung in sprachlich heterogenen Klassen.

**Stephan Schicker**, MMag. Dr., Lecturer und stellvertretender Leiter des Fachdidaktikzentrums Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz und am Institut für Diversität und Internationales an der Pädagogischen Hochschule, AHS-Lehrer für Deutsch, Englisch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am BG/BRG Dreihackengasse.

**Katja Schnitzer** studierte Lehramt für Grund- und Hauptschulen an der PH Freiburg, wo sie auch promovierte. Sie unterrichtete mehrere Jahre als Lehrerin, bevor sie an die PH Freiburg abgeordnet wurde. Heute arbeitet sie als Dozentin für Deutschdidaktik am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind der Deutschunterricht im Kontext von Diversität, Deutsch als Zweitsprache, Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Auch beschäftigt sie sich im Rahmen verschiedener Projekte mit Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext.

**Valéria Schörghofer-Queiroz** holds a Bachelor degree with teaching license in Portuguese and English Linguistics and Literature, and a Master degree in Linguistics with focus on Discourse Analysis. Since 2018 she is a doctor candidate at the University of Vienna and a university assistant at the Centre for Teacher Education at the same university. Since 2019 she is also a lecturer at the University of Graz, where she works with Portuguese as a second language. Research focus: Multilingual migrant families, multilingual identities, parental involvement, second/third language acquisition.

**Barbara Schrammel-Leber**, Studium der Sprachwissenschaft und Pädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz und der University of Manchester, England. Doktoratsstudium an der School of Languages, Linguistics and Cultures, University of Manchester, England. Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit und Linguistik am Institut für Diversität und Internationales der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Stellvertretende Leitung und Mitarbeit im NCoC Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM). Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen: Minderheitensprachen, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung in der Pädagog/innenbildung.