

Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen

Malgorzata Barras, Elisabeth Peyer, Gabriela Lüthi

Abstract: In diesem Artikel werden Ergebnisse von Interviews mit insgesamt zwanzig Fremdsprachenlehrpersonen aus der Deutschschweiz präsentiert, die an einer Studie zur Erforschung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht teilgenommen haben. Diese Lehrpersonen und ihre Klassen (Primar- und Sekundarstufe), die Französisch und Englisch als schulische Fremdsprachen lernen, haben während vier Lektionen à 45 Minuten an mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten gearbeitet und wurden dabei gefilmt. In anschließenden Interviews wurden die Lehrpersonen um ihre Einschätzungen 1) der soeben durchgeführten Aktivitäten und 2) des Stellenwerts von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht gebeten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik grundsätzlich gut finden. Gleichzeitig weisen sie auf erhebliche Herausforderungen bei ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht hin.

This article presents results from interviews with twenty foreign language teachers from German-speaking Switzerland who participated in a study on multilingual pedagogy in the foreign language classroom. The teachers and their classes (primary and secondary levels), who learn French and English as foreign languages, were filmed while working on multilingual teaching activities during four lessons. In subsequent interviews, teachers were asked for their evaluation of 1) the activities just carried out and 2) the place of multilingual teaching approaches in the foreign language classroom. The results show that the teachers generally appreciate the principles of multilingual teaching approaches. At the same time, they point out considerable challenges when implementing such activities in the foreign language classroom.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, schulischer Fremdsprachenunterricht, Lehrpersonenbefragung, Einstellungen der Lehrpersonen, Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachenlernen; multilingual pedagogy, foreign language teaching and learning at school, teacher interviews, teacher beliefs, multilingualism, third-language learning.

1 Einleitung¹

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (*multilingual pedagogy*) hat in den letzten Jahrzehnten besonders in der Fachdiskussion rund um den schulischen Fremdsprachenunterricht immer mehr an Bedeutung gewonnen (vgl. Marx 2016; Neuner 2009). Auch haben mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zumindest in der Schweiz mittlerweile ihren Weg in Unterrichtsmaterialien (vgl. Kofler/Peyer/Barras erscheint), teilweise auch in die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen und in den Fremdsprachenunterricht gefunden (vgl. Egli Cuenat/Grossenbacher/Gubler/Lovey 2018).

Obwohl die Vorteile der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den schulischen Fremdsprachenunterricht im Fachdiskurs stark hervorgehoben werden, gibt es im Moment noch wenig empirische Evidenz zu ihrem Einsatz und ihrer Wirkung. Im Rahmen eines Projekts wurde deshalb mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtung untersucht, wie mit verschiedenen Typen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im schulischen Fremdsprachenunterricht umgegangen wird. Nach Abschluss der Unterrichtsbeobachtungen wurden die jeweiligen Lehrpersonen zu ihren Erfahrungen und Meinungen befragt. Die Erkenntnisse aus diesen Befragungen stehen im Zentrum des vorliegenden Artikels.

2 Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht

Bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik handelt es sich nicht um eine einheitliche didaktische Methode, sondern um verschiedene Ansätze bzw. um ein Set von Prinzipien, die je nach Unterrichtskontext, Lehrplan und Lernenden verschiedenartig eingesetzt werden (vgl. u.a. Haukås 2016; Martinez 2015; Neuner 2009). Zu diesen Ansätzen bzw. Unterrichtsprinzipien gehören „*éveil aux langues/awakening to languages*“ (z.B. Candelier 2004), Interkomprehension von verwandten Sprachen (z.B. Hufeisen/Marx 2014; Meissner 2004), Tertiärsprachendidaktik (z.B. Neuner 2004 und 2009), oder auch Bestrebungen zur Erarbeitung und Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums (z.B. Hufeisen 2011 und 2018).

¹ Wir danken Katharina Karges sowie den anonymen Gutachter/innen der ZIF für ihre aufmerksame und kritische Lektüre einer früheren Fassung des Artikels und ihre konstruktiven Kommentare dazu. Auch möchten wir uns bei allen Schüler/innen und Lehrpersonen, die an unserer Studie teilgenommen haben, herzlich bedanken. Ebenfalls geht unser Dank an Karolina Kofler sowie unsere studentischen Hilfskräfte für ihre engagierte Projektmitarbeit. Nicht zuletzt möchten wir uns bei Thomas Studer und unserer wissenschaftlichen Begleitgruppe für viele wertvolle Hinweise sowie bei unseren Kolleg/innen der PH Zug für die gute Zusammenarbeit bedanken.

Im schulischen Fremdsprachenunterricht werden mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik häufig recht hohe Erwartungen verbunden. Diese Erwartungen beziehen sich oft „ganz allgemein auf die Steigerung der Effizienz des Fremdsprachenlernens im schulischen Bereich“ (Neuner 2009: 14). Es wird erwartet, dass das Sprachenlernen durch den Einbezug der Sprachkenntnisse der Lernenden und ihrer Lernerfahrungen in anderen Sprachen ökonomischer gestaltet werden könne: „zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden“ (Krumm 2010: 208). Auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Sprachen und am Sprachenlernen soll gestärkt und die Herkunftssprachen der mehrsprachigen Lernenden valorisiert werden (vgl. Marx 2016). Mittels mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze sollen also mehrere Ziele erreicht werden, die sich nach Reich und Krumm (2013) in 1) primär kognitive und metakognitive Zielsetzungen (Wissen über Sprache und Sprachenlernen, Prozeduren der Sprachanalyse und des Sprachenvergleichs) sowie in 2) primär affektive und attitudinale Zielsetzungen (Interesse an Sprachen, Motivation zu weiterem Sprachenlernen) unterteilen lassen.

Obleich die Ziele der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze und damit die Erwartungen an sie relativ hochgesteckt sind, gibt es bezüglich ihrer Umsetzung im Fremdsprachenunterricht immer noch Klärungsbedarf. Beim Sichten der einschlägigen Literatur stösst man lediglich auf recht allgemein formulierte Hinweise zu den Prinzipien, nach denen ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Fremdsprachenunterricht aufgebaut und durchgeführt werden soll (u.a. Martinez 2015; Neuner 2009). Auch liegt unseres Wissens bislang kaum evidenzbasiertes Wissen über den Umgang mit solchen Aktivitäten im fremdsprachlichen Schulzimmer vor, wie es u.a. von Werlen (2011: 298) und Haukås (2017: 165–166) gefordert wird.

3 Ansichten der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht: Forschungsstand

Studien zu den subjektiven Auffassungen der Lehrkräfte und ihrer Interpretationen des Unterrichtsgeschehens (engl. *teachers' beliefs* oder *teachers' cognition*, auf Deutsch auch Einstellungen, Haltungen, oder Überzeugungen genannt (vgl. Bredthauer/Engfer 2018: 3)) sind zwar ein relativ neues Phänomen, aus der heutigen Fremdsprachenforschung aber nicht mehr wegzudenken (Caspari 2014: 20).

Auch wenn es naiv wäre anzunehmen, dass die berichteten Überzeugungen der Lehrpersonen genau das widerspiegeln, was im Klassenzimmer faktisch passiert

(vgl. auch Haukås 2016), werden die Einstellungen und Interpretationen der Lehrpersonen erforscht, weil sie einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens haben können (Borg 2006; Witte/Harden 2010). Sie helfen auch, die didaktischen Entscheidungen der Lehrpersonen nachzuvollziehen (Haukås 2016) und gelten darüber hinaus als „Prädiktoren für das Verhalten“ der Unterrichtenden (Bredthauer/Engfer 2018: 2; vgl. auch De Angelis 2011; Haukås 2016; Neuner 2009; Witte/Harden 2010).

Studien zu den Haltungen der Fremdsprachenlehrkräfte bezüglich der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in ihrem Unterricht sind bislang allerdings noch relativ rar. So haben Heyder und Schädlich (2014) sowie Neveling (2012) mithilfe von Fragebögen die Meinungen von Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer bzw. zu den mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen und deren Umsetzung im Unterricht erfasst. Über die Resultate von Interviews wird in den Publikationen von Neveling (2013), Jakisch (2014) und Schedel und Bonvin (2017) berichtet, während Haukås (2016) Fokusgruppen-Diskussionen mit Lehrpersonen zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik durchführte.

Die Umfrage von Heyder und Schädlich (2014) (N=297) ergab, dass die Lehrkräfte an niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen den mehrsprachigkeitsorientierten Prinzipien gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt sind und diese auch nach Möglichkeit in ihren Unterricht integrieren. Dabei meinten die meisten Befragten, dass sie bei den Sprachvergleichen nur diejenigen Sprachen thematisieren würden, die sie selbst beherrschten. Die sprachvergleichenden Aktivitäten werden vor allem spontan und selten geplant eingesetzt; und es wird dabei vor allem kontrastiv auf die Zielsprache und die Schulsprache Deutsch verwiesen.

Auch die Ergebnisse von Neveling (2012), die in ihrer Fragebogenstudie 131 Lehrkräfte für Spanisch als dritte Fremdsprache befragt hat, zeigen, dass die meisten Befragten eine positive Einstellung zu Sprachvergleichen haben, und dass sie Sprachvergleiche auch im Unterricht initiieren. Mehrere Lehrpersonen hoben dabei hervor, dass der Erfolg der sprachenübergreifenden Ansätze maßgeblich vom Vorwissen der Lernenden und vom Festigungsgrad dieses Wissens abhängig sei. Die Resultate der späteren Interview-Studie von Neveling (2013), in der sie elf Lehrpersonen für Spanisch als dritte Fremdsprache an deutschen Gymnasien befragt hat, zeigen ein ähnliches Bild: Die Lehrpersonen sind den sprachvergleichenden Aktivitäten gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt. Sie beobachten aber, dass interlingualer Transfer durch Sprachvergleich nicht einfach sei, denn „bewusst, selbstinitiiert und von Anfang an können ihn nur wenige, begabte Schüler mit gutem Vorwissen in vorgelernten Sprachen leisten“ (Neveling 2013: 122). Bei genügend Übung sei das Durchführen von Sprachtransfers jedoch auch für schwächere Gymnasiast/innen lernbar.

Auch Schedel und Bonvin (2017) haben Lehrpersonen zu Sprachvergleichen im Fremdsprachenunterricht befragt und stellten Ähnliches fest: Die befragten Englischlehrpersonen in der französischsprachigen Schweiz sind den Sprachvergleichen im Fremdsprachenunterricht gegenüber tendenziell eher positiv eingestellt und geben an, diese auch relativ oft und vor allem spontan in ihrem Unterricht zu praktizieren. Dabei wird vor allem kontrastiv mit der für die Lernenden zweiten Fremdsprache Englisch und der Schulsprache Französisch gearbeitet, da manche Lehrpersonen nach eigener Aussage wegen ungenügender Sprachkompetenzen in der ersten schulischen Fremdsprache Deutsch bzw. in den Herkunftssprachen der Lernenden nicht in der Lage sind, bei Sprachvergleichen auf diese Sprachen zurückzugreifen. Auch schätzen die Lehrpersonen die Deutschkenntnisse ihrer Lernenden oft als nicht ausreichend ein, um als geeignete Transferbasis für den Englischunterricht zu dienen. Einige Lehrende geben hingegen an, in ihrem Unterricht bewusst auf den Einbezug von anderen Sprachen zu verzichten, weil sie der Meinung sind, dass im Englischunterricht ausschliesslich die Zielsprache Englisch gesprochen werden solle. Manche Lehrpersonen berichten darüber hinaus, dass die schwächeren und jüngeren Lernenden mit den Sprachvergleichen kognitiv überfordert seien.

Die Fokusgruppen-Diskussionen, die Haukås (2016) mit insgesamt 12 norwegischen L3-Fremdsprachenlehrpersonen auf der Sekundarstufe I durchgeführt hat, zeigen, dass 1) die Lehrpersonen zwar selber beim Sprachenlernen von Kenntnissen in anderen Sprachen profitiert haben, dies aber bei ihren Schüler/innen nicht automatisch der Fall ist; 2) im Unterricht der zweiten Fremdsprache oft auf die Schulsprache Norwegisch und die erste Fremdsprache Englisch verwiesen wird, aber der Transfer von Lernstrategien selten thematisiert wird, und 3) die Schüler/innen von einem Austausch der Sprachlehrpersonen untereinander zwar wahrscheinlich profitieren würden, ein solcher aber vor allem aus Zeitgründen nicht stattfindet.

Die Untersuchung von Jakisch (2014) hatte einen etwas anderen Fokus als die bisher besprochenen Studien: In den Interviews mit drei Lehrpersonen für Englisch als erste Fremdsprache versuchte Jakisch zu erfahren, wie sie dazu stehen, dass dem Schulfach Englisch neuerdings eine „Vorreiterrolle“ für das Bildungsziel Mehrsprachigkeit zugeschrieben wird. Es zeigte sich, dass die Lehrpersonen der Idee zwar grundsätzlich nicht abgeneigt sind und das Potenzial des Englischen für das Lernen von weiteren Sprachen durchaus erkennen, bezüglich der konkreten Umsetzung aber doch ihre Zweifel haben und sich dagegen wehren, dass ihr Fach instrumentalisiert und nur als „Wegbereiter“ für Mehrsprachigkeit gesehen wird.

Die Resultate der oben vorgestellten Studien zeigen, dass die Fremdsprachenlehrpersonen den mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen gegenüber grundsätzlich

eher positiv eingestellt sind. Der Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen in ihrem Unterricht hält sich aber in Grenzen und beschränkt sich vor allem darauf, dass die Lehrpersonen die ihnen bekannten Sprachen spontan im Unterricht miteinander vergleichen. Der relativ geringe Anteil der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht ist gemäss den befragten Lehrpersonen primär auf zeitliche Beschränkungen zurückzuführen – bei wenigen Wochenlektionen müssen sie den Fokus vor allem auf Aktivitäten legen, in denen die zu unterrichtende Sprache im Zentrum steht. Als weitere Gründe wurden auch genannt: 1) zu wenige Austauschmöglichkeiten zwischen den Lehrpersonen, die die Fremdsprachen und die Schulsprache unterrichten (vgl. Haukås 2016; Neveling 2013); 2) kognitive Überforderung der Lernenden (vgl. Bredthauer/Engfer 2018; Neveling 2012 und 2013) und 3) die nicht ausreichenden Sprachkompetenzen der Lernenden, die eine zu geringe Transferbasis darstellen (vgl. Neveling 2012 und 2013; Schedel/Bonvin 2017). Auch bräuchte es mehr zur jeweiligen Stufe passende und gut didaktisierte Unterrichtsmaterialien (vgl. Bredthauer/Engfer 2018; Neveling 2012).

An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die oben erwähnten Studien die Sicht der Fremdsprachenlehrpersonen auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik weitgehend losgelöst vom konkreten Unterricht erhoben haben. In der vorliegenden Studie wurden hingegen die Einstellungen der Lehrpersonen in retrospektiven Interviews erfasst, die nach der Durchführung von mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Lektionen stattfanden.

4 Forschungskontext und Methodologie

4.1 Zur Stellung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz

Die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze und ihr möglicher Nutzen nehmen in der Diskussion rund um den schulischen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz einen grossen Stellenwert ein. Es sind damit vor allem hohe Erwartungen in Bezug auf eine Ökonomisierung des Lernprozesses und schnellere Fortschritte der Lernenden verbunden (u.a. Egli Cuenat et al. 2018; Egli Cuenat/Manno/Le Pape Racine 2010; Manno 2005; Manno/Egli Cuenat 2018). Vereinzelt wird aber auch darauf hingewiesen, dass es bisher noch wenig empirische Evidenz gibt, die den Mehrwert dieser Ansätze im schulischen Fremdsprachenunterricht tatsächlich belegen würde (Berthele/Lambelet/Schedel 2017; Elmiger 2008; Schedel/Bonvin 2017).

Schülerinnen und Schüler in der Schweiz lernen ab dem neunten Lebensjahr (dritte Klasse) ihre erste und ab dem elften Lebensjahr (fünfte Klasse) ihre zweite Fremdsprache. Trotz der insgesamt geringeren Unterrichtszeit in der zweiten Fremdsprache sollen sie gemäss den nationalen Bildungsstandards für die Fremdsprachen am Ende der obligatorischen Schule in beiden Fremdsprachen das gleiche Niveau² erreichen (EDK 2011). Es wird argumentiert, dass eine stufengerechte und zwischen den Fächern koordinierte Mehrsprachigkeitsdidaktik dabei helfen könne, dieses ambitionierte Ziel zu erreichen (vgl. Egli Cuenat et al. 2010; Manno 2005). Gemäss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) sei der relativ schnellere Fortschritt in der zweiten Fremdsprache „durch die in der ersten Fremdsprache aufgebauten Kompetenzen begründet, von der die zweite Fremdsprache profitiert“ (EDK 2011: 7). Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sind dementsprechend auch in die Lehrpläne der verschiedenen Schweizer Sprachregionen eingeflossen, in den *Plan d'études romand* (CIIP 2012) für die französischsprachige Schweiz, in den *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (DECS-DS 2015) für die italienischsprachige Schweiz, und in den *Lehrplan 21*, der für die 21 Kantone der deutschsprachigen Schweiz gilt (D-EDK 2015).

4.2 Das Projekt „Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit“

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze haben mittlerweile nicht nur Eingang in die Schweizer Lehrpläne, sondern auch in die meisten der in der Schweiz verwendeten Fremdsprachenlehrwerke gefunden. Gleichzeitig ist im Moment sehr wenig darüber bekannt, *wie* im Fremdsprachenunterricht mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten umgegangen wird und welche Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik lernförderlich sind, und welche eventuell weniger. Das Projekt „Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit“³ hat sich deswegen zum Ziel gesetzt, u.a. mithilfe von videobasierter Unterrichtsbeobachtung das Funktionieren von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht zu beforschen. Auch die Einschätzungen der Lehrpersonen und Lernenden, die mit Mehrsprachigkeitsdidaktik lehren und lernen, sind ein wichtiges Erkenntnisinteresse im Projekt. Diese empirische Evidenz soll neue Impulse zu der bisher überwiegend theoretisch geführten Diskussion über die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht beisteuern.

² A2.2 in den Kompetenzbereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Teilnahme an Gesprächen und zusammenhängendes Sprechen und A2.1 in Schreiben (vgl. EDK 2011).

³ Projekt finanziert aus Mitteln des wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit (CH); Laufzeit: 2016-2019; Projektpartner: PH Zug.

In einer ersten Projektphase wurden aktuelle Lehrpläne sowie die im Jahr 2016 in der Deutschschweiz am häufigsten eingesetzten Englisch- und Französisch-Lehrwerke systematisch analysiert, um ein genaueres Bild davon zu erhalten, welche Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik Eingang in diese Lehrwerke gefunden haben. Folgende prototypische Aktivitäten wurden in den Lehrwerken identifiziert (in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit): 1) Sprachvergleiche, 2) interkulturelle Vergleiche, 3) Reflexion über Sprache(n) und Kultur(en), 4) Einsatz von und Reflexion über Strategien, 5) Spracherkennung, 6) Interkomprehension (mehr dazu in Kofler et al. erscheint).

In der zweiten Projektphase wurden auf Basis dieser Aktivitätentypen und den Aktivitäten in den Lehrmitteln mehrere thematisch zusammenhängende Dossiers erstellt und erprobt: für die Primarstufe (5./6. Klassen) Dossiers zu den Themen „Europanto“, „Begrüssungen“ sowie „Guten Appetit“; für die Sekundarstufe (7./8. Klassen) Dossiers zu den Themen „Martinique“, „Spanien“ und „English around the world“. Jedes Dossiers enthielt unterschiedliche Aktivitätentypen und hatte einen etwas anderen Schwerpunkt. Dieser lag z.B. bei den Dossiers „Martinique“ und „Begrüssungen“ bei den interkulturellen Aspekten, bei den Dossiers „Spanien“ und „Guten Appetit“ hingegen eher bei Sprachvergleichsaktivitäten und der Interkomprehension. Für jedes Dossier wurde auch eine Lehrerhandreichung verfasst, die die Lernziele des Dossiers und die Lösungen für die einzelnen Aktivitäten enthält.⁴ In der anschliessenden Haupterhebung setzten die Lehrpersonen diese Dossiers während je zwei Doppellektionen in ihrem Unterricht ein (Klassen: N=19, davon 10 auf Primar- und 9 auf Sekundarstufe). Gearbeitet wurde während dieser Lektionen in Dreiergruppen, von denen je zwei pro Klasse gefilmt wurden. Die Lehrpersonen konnten wählen, welche Aktivitäten der Dossiers sie in ihrer Klasse einsetzen wollten, durften die Aktivitäten bei Bedarf anpassen, ihre Reihenfolge im Dossier ändern oder auch zusätzliche Plenumsphasen einrichten, z.B. um die Ergebnisse der Gruppenarbeiten zu diskutieren.⁵ Am Ende der zweiten Doppelstunde wurden die Lehrpersonen zu ihren Eindrücken der eben gehaltenen Lektionen, zu ihrer Einschätzung der eingesetzten mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten, wie auch allgemein zum Platz der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze im Fremdsprachenunterricht befragt. Die Interviews mit den Lehrpersonen wurden transkribiert

⁴ Die Dossiers „Europanto“, „Guten Appetit“, „Martinique“ und „Spanien“ und die dazugehörigen Lehrerhandreichungen können unter <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/content/fremdsprachen-lehren-und-lernen-der-schule-im-zeichen-der-mehrsprachigkeit> oder im Forschungsdatenarchiv des schweizerischen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit eingesehen werden. Dazu im Webportal Mehrsprachigkeit <http://www.institut-plurilinguisme.ch/de/content/webportal-mehrsprachigkeit> den Projekttitel „Fremdsprachen lehren und lernen im Zeichen der Mehrsprachigkeit“ eingeben.

⁵ Für mehr Informationen zur videobasierten Unterrichtsbeobachtung, insbesondere zum Einbezug der Herkunftssprachen vgl. Peyer/Lüthi/Barras (eingereicht).

und nach Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet. Die Resultate dieser Analyse stehen im Fokus des vorliegenden Artikels.

In einer dritten Projektphase wurde schliesslich in Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen aufgrund von prototypischen gefilmten Aufgabenbearbeitungssequenzen darüber diskutiert, welches Potenzial und welche Herausforderungen der Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, und welchen Stellenwert solche Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht haben sollten (vgl. Peyer/Barras/Lüthi in Vorbereitung).⁶

4.3 Interviews mit den Lehrpersonen

Forschungsfragen und Erhebung der Daten

In den Interviews wurde versucht, zum einen die allgemeine Haltung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht zu erheben und zum anderen ihre Einschätzung der zuvor eingesetzten mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten zu erfassen. Dieses Vorgehen ermöglichte es, die Diskussion über die Mehrsprachigkeit nicht nur auf einer abstrakten, theoretischen Ebene zu führen, sondern die Aussagen der Lehrpersonen auch auf ganz konkrete Aktivitäten und Situationen im Unterricht zu beziehen.

Mithilfe der Interviews sollten folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Inwiefern (wenn überhaupt) setzen die Lehrpersonen in ihrem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik ein bzw. unterrichten nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik?
2. Wie schätzen die Lehrpersonen die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten ein, mit denen ihre Klassen während der gefilmten Lektionen gearbeitet haben?
3. Wie schätzen die Lehrpersonen den Stellenwert ein, den die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im schulischen Fremdsprachenunterricht haben sollten?

Diese Forschungsfragen bildeten die Basis des eingesetzten Interviewleitfadens. Die halbstrukturierten Interviews mit den Lehrpersonen dauerten im Schnitt etwa 30 Minuten. Sie fanden direkt im Anschluss an die zweite gefilmte Doppelstunde statt und wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen.

⁶ Die diskutierten gefilmten Aufgabenbearbeitungssequenzen sowie weitere prototypische Sequenzen wurden für Aus- und Weiterbildungszwecke aufbereitet. Sie können bei Moritz Sommet (moritz.sommet@unifr.ch), dem Leiter des Forschungsdatenarchivs des schweizerischen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit angefragt werden.

Interviewte Lehrpersonen

An der Untersuchung nahmen insgesamt 20 Lehrpersonen für Französisch und/oder Englisch als Fremdsprache aus der Deutschschweiz teil. Elf Lehrpersonen unterrichteten auf der Primarstufe (5./6. Klassen) und neun auf der Sekundarstufe (7./8. Klassen). Die Rekrutierung erfolgte durch persönliche Kontakte des Forschungsteams sowie mittels eines Aufrufs zur Teilnahme an der Studie, der über das Zentralsekretariat der Schweizerischen Erziehungsdirektoren Konferenz (EDK) an alle Sprachenverantwortlichen der Deutschschweizer Kantone verbreitet wurde. Mit dem Aufruf zur Teilnahme an der Studie wurde ein Projektbeschrieb versandt, der den Ablauf der Datenerhebung, die Ziele der Studie und die Rolle der Lehrperson und der Schüler/innen beschrieb und auch erste Informationen zur Einholung der Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten und zur geplanten Nutzung der erhobenen Daten enthielt.

Da alle Lehrpersonen freiwillig an der Studie teilnahmen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die im vorliegenden Artikel beschriebenen Erkenntnisse vor allem auf Aussagen von Lehrpersonen beruhen, die den mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht eher positiv gegenüberstehen. Die Interviews bestätigen dies teilweise: Einige Lehrpersonen kannten die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze bereits aus dem Studium bzw. aus der Testphase der neuen, auf den mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen basierenden Fremdsprachenlehrwerke und wendeten Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik daher auch in ihrem Unterricht an. Als weitere Gründe für die Studienteilnahme wurden aber auch Neugierde genannt sowie die Lust, etwas Neues im Unterricht auszuprobieren. Darüber hinaus hatten einige Lehrpersonen auch selber während ihres Studiums an Forschungsprojekten mitgearbeitet und meldeten sich für die Teilnahme an, weil sie wussten, wie schwierig die Probandensuche für solche Studien verlaufen kann. Schliesslich meldete sich eine Lehrperson, die an einer Schule mit einer – für Schweizer Verhältnisse – sprachlich sehr homogenen Schülerpopulation unterrichtete, weil sie in ihrem Fremdsprachenunterricht explizit weitere Sprachen und Kulturen thematisieren wollte. Dies deutet darauf hin, dass zumindest einige der Lehrpersonen bisher wenig Berührung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. ihrer konkreten Umsetzung hatten.

Analyse

Die Interviews mit den Lehrpersonen wurden nach den Regeln für ein einfaches Transkriptionssystem gemäss Dresing und Pehl (2013) transkribiert, die für das Projekt leicht angepasst wurden (so wurden Äusserungen im Dialekt beispielsweise möglichst wörtlich ins Standarddeutsche übertragen). Anschliessend wurden die

Transkripte computergestützt mithilfe von MAXQDA 2018 nach den Prinzipien der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet.

Das Kategoriensystem für die Kodierung der Interviews wurde zum einem aufgrund der im Leitfaden vorhandenen Fragen und zum anderen basierend auf den erhobenen Daten erstellt, an zwei Interviews erprobt und danach nochmals leicht überarbeitet. Das gesamte Korpus wurde von derselben Person in den folgenden Kategorien kodiert:

- Einschätzung der gefilmten Stunden
- Überlegungen zur Zusammenstellung der gefilmten Gruppen
- Mehrsprachige Schüler/innen
- Einschätzung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten
- Einsatz der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten durch die Lehrperson
- Stellenwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht (Soll- und/oder Ist-Zustand)
- Unterrichtsmaterialien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik
- Anderes (konkrete Anmerkungen zu der Studie etc.)

In einem weiteren Analyseschritt wurden die genannten Kategorien nochmals zusammengefasst und in die Themenbereiche „Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik durch die Lehrperson“, „Einschätzung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten“ sowie „Stellenwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht“ gegliedert.

5 Resultate

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Gespräche mit den Lehrpersonen zu den drei oben genannten Themenbereichen dargestellt. Bei der Darstellung der Resultate wird versucht, das Spektrum der Aussagen zum jeweiligen Thema abzubilden. Es wird dabei im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas explorativ auch auf das Besondere, d.h. unter Umständen auch auf das Einmalige und das Individuelle fokussiert (vgl. Flick 2007: 93–97; Mayring 2010: 19). Dadurch sollen die Möglichkeiten und Herausforderungen beleuchtet werden, die der Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht in unterschiedlichen Kontexten und Klassenkonstellationen mit sich bringen kann.

5.1 Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik durch die Lehrpersonen

Punktuelle Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht

Die meisten befragten Lehrpersonen geben an, in ihrem Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten in der Regel dann durchzuführen, wenn sie im Lehrwerk vorkommen. Das bedeutet, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht der interviewten Lehrpersonen eher punktuell vorkommt und meist anekdotischen Charakter hat (vgl. Kofler et al. erscheint). Ansonsten integrieren die Lehrpersonen Elemente der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze überwiegend spontan in ihren Unterricht, indem sie z.B. die Schüler/innen auf Kognaten hinweisen bzw. Sprachvergleiche auf der Wortebene machen, Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien thematisieren oder kulturelle Unterschiede ansprechen. Auch werden Schüler/innen mit Migrationshintergrund ab und zu gefragt, wie etwas in ihrer Herkunftssprache heisst oder wie ein bestimmtes grammatisches Phänomen in ihrer Herkunftssprache realisiert wird. Damit wird zum einen die Wertschätzung der Erstsprachen der mehrsprachigen Schüler/innen angestrebt, zum anderen sollen diese Schüler/innen dadurch angeregt werden, beim Fremdsprachenlernen auf alle ihnen bekannten Sprachen zurückzugreifen.

Im Übrigen merken die Lehrpersonen verschiedentlich an, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik eher selten in ihrem Fremdsprachenunterricht vorkommt, weil bei wenigen Stunden Unterrichtszeit (2-3 Lektionen à 45 Minuten pro Woche) nicht viel Platz dafür bleibe. Eine Lehrperson bringt das folgendermassen auf den Punkt:

Ich mache viel Mehrsprachigkeit, aber ich lasse es immer einfließen. (...) Aber ich mache nicht ganze Stunden Mehrsprachigkeit. (...) Ich finde im Alltag unterrichtet man ja meistens ein Fach und nimmt dann einen Teil hinein, oder, ein Teil Mehrsprachigkeit (Prim_LP2, 11⁷).

Mehrsprachigkeitsdidaktik: uneinheitliches Verständnis eines facettenreichen Konzepts

Auffallend ist, dass die interviewten Lehrpersonen z.T. sehr unterschiedliche Prinzipien ansprechen, wenn sie gebeten werden, über den Einsatz der Mehrsprachig-

⁷ Die Informationen in Klammer sind wie folgt zu verstehen: Die Kürzel Prim_LP1 steht für die erste Lehrperson der Primarstufe aus unserer Stichprobe (analog: Sek_LP für die Lehrpersonen der Sekundarstufe), und die Nummer (z.B. 34) für den jeweiligen Absatz im Transkript, gemäss der automatischen Nummerierung im Analyseprogramm MAXQDA.

keitsdidaktik im eigenen Unterricht zu berichten. Eine Lehrperson spricht im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik beispielsweise vor allem über die kulturellen Aspekte, die sie mit ihren Schüler/innen thematisiert:

Hier, was der Fokus meiner Meinung nach ist, ist Kultur. (...) Das Grundprinzip ist, dass ihre Barriere geöffnet wird gegenüber der Welt (Sek_LP9, 50).

Für andere Lehrpersonen heisst Mehrsprachigkeitsdidaktik wiederum, primär die Herkunftssprachen der Schüler/innen in den Unterricht einzubeziehen. Auf diese Weise sollen die Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen wertgeschätzt und die Sprachenvielfalt in der Klasse sichtbar gemacht werden. Eine Lehrperson benutzt dieses Verfahren auch im Grammatikunterricht, um Sprachvergleiche durchzuführen: „wenn ich zum Beispiel induktiv Grammatikregeln herleiten lasse, dann baue ich die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler ein“ (Sek_LP1, 52).

Gewisse Lehrpersonen verbinden mit Mehrsprachigkeitsdidaktik wiederum vor allem den Aufbau und das Training von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien. Eine Lehrperson setzt z.B. Interkomprehensionsaufgaben ein, um ihren Schüler/innen den Nutzen und den Gebrauch von Strategien aufzuzeigen:

Ich spreche selber Schwedisch und habe dann auch mal versucht, sie so ein bisschen zu sensibilisieren für eine andere Sprache, ihnen zu zeigen, dass sie eigentlich viel verstehen würden, wenn sie eben Englisch und Deutsch, Muttersprache, also Mundart noch integrieren, dass sie da eine Sprache, die sie gar nicht können, eigentlich auch teilweise verstehen können, (...) halt einfach über die Lernstrategien (Sek_LP3, 101).

Viele Lehrpersonen nennen als mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten vor allem die Sprachvergleiche, die sie in ihrem Sprachunterricht initiieren. Darunter auch diese Sekundarlehrperson:

(...) in dieser Klasse gebe ich Deutsch, Französisch, Englisch. Ich mache auch ab und zu mal Quervergleiche, wenn es sich grad ergibt, von Wörtern, die ähnlich sind, Englisch-Französisch oder Englisch-Deutsch oder was auch immer (Sek_LP2, 82).

Die Erkenntnis, dass die Lehrpersonen die Mehrsprachigkeitsdidaktik für sich sehr unterschiedlich definieren, überrascht wenig, wenn man die Vielfalt der Ansätze bedenkt, die in der einschlägigen Fachliteratur zur Mehrsprachigkeitsdidaktik gezählt werden (siehe Kap. 2).

Umsetzungsbedingungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Oft kommen die Lehrpersonen in den Interviews auch darauf zu sprechen, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssten, um die Mehrsprachigkeitsdidaktik leichter umsetzen zu können. Ein zentraler Aspekt scheint die Zusammenarbeit der Lehrpersonen der verschiedenen (Sprach-)Fächer zu sein. In den Augen einiger Lehrpersonen scheinen z.B. Sprachvergleiche erst dann möglich zu werden, wenn sie selbst mehr als ein (Sprach-)Fach in der jeweiligen Klasse unterrichten. So meint eine Lehrperson:

Ich unterrichte jetzt in dieser Klasse nur Französisch (...) und deshalb kann ich nicht so viel Synergien nutzen. Man kann Synergien manchmal nutzen zum Deutschen (Sek_LP7,10).

Eine andere Lehrperson streicht in Bezug auf Sprachvergleiche heraus, dass gefestigte Kenntnisse in einer der thematisierten Sprachen eine wichtige Voraussetzung für deren erfolgreichen Einsatz im Unterricht sind.

Ich habe noch eine Italienischklasse (...) und dort arbeite ich sehr, sehr viel [da]mit, weil natürlich Italienisch und Französisch ist sehr nahe. Und dort gehe ich immer ins Französische, in dem sie schon relativ gut sind (...). Dort kann ich das sehr brauchen. Jetzt hier im Alltag, wenn es natürlich mit dem Englischen korreliert, dann diese Verbindung mache ich sehr oft mit ihnen, also vielleicht „city“ und „cité“ oder irgendwie so, aber sie müssen natürlich eine andere Sprache stark haben (Sek_LP8, 81).

Ausserdem betonen die Lehrpersonen verschiedentlich, dass Sprachvergleiche unter Einbezug der Herkunftssprachen – zumindest auf Wortschatzebene – vor allem dann sinnvoll bzw. lernförderlich sind, wenn die zu vergleichenden Sprachen miteinander verwandt sind. Die soeben zitierte Französischlehrperson sagt beispielsweise dazu:

den Spanier, den ich habe, bei ihm kann ich das oft machen. Aber bei den anderen (...) nützt es auch wieder nicht so viel (Sek_LP8, 81).

Die Interviews mit den Lehrpersonen zeigen ferner, dass bei der Bearbeitung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht vor allem die Schulsprache Deutsch gebraucht wird. Die Lehrpersonen begründen dies damit, dass es für die Lernenden wegen ihrer noch eingeschränkten Fremdsprachenkenntnisse nicht möglich sei, anspruchsvollere Inhalte kultureller oder sprachlicher Art in der Zielsprache auszudrücken:

Ich denke, es wäre auch schwierig, das auf Französisch zu erklären (...). Also dort habe ich mir auch überlegt, was ist für sie am besten, oder am

*einfachsten insofern, wie können sie sich am differenziertesten ausdrücken?
Dann ist eigentlich schon das Deutsch halt am nächsten (Prim_LP3, 44).*

Des Weiteren wurden die Lehrpersonen gefragt, inwiefern sie sich Unterstützung von den Fremdsprachenlehrwerken und/oder sonstigen Zusatzmaterialien im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik wünschen. Je nachdem, welches Lehrwerk die Lehrpersonen nutzen, ist die Antwort auf diese Frage leicht anders ausgefallen: Je neuer das Lehrwerk und je expliziter sein Bezug zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, umso kleiner ist der Wunsch nach zusätzlichen mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten⁸. Die meisten Lehrpersonen sind sich aber darüber einig, dass sie mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten in ihrem Unterricht eher dann (vermehrt) einsetzen würden, wenn diese in die Lehrwerke integriert sind. Bei allem, was im Lehrwerk nicht vorhanden ist, sei die Wahrscheinlichkeit gross, dass es nicht genutzt werde; vor allem in eher leistungsschwachen Klassen. Von zwei weiteren Lehrpersonen wird ausserdem der Wunsch nach einem Leitfaden geäussert, in dem die Lehrpersonen Ideen und Tipps für die Arbeit mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten in verschiedenen Schwierigkeitsstufen zwecks Binnendifferenzierung finden könnten.

Mehrere Lehrpersonen betonen zudem, dass das Unterrichten von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien von grosser Wichtigkeit sei. So wünscht sich eine Lehrperson, dass Strategien in den Lehrwerken stärker und expliziter thematisiert werden würden, sodass die Schüler/innen selbst nachschlagen könnten, wie und wann bestimmte Strategien einsetzbar sind.

5.2 Einschätzung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten durch die Lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden in den Gesprächen auch gebeten, ihre Meinung zu den soeben durchgeführten mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten zu äussern. Im Folgenden werden dazu ausgewählte Antworten präsentiert, welche allgemeinere Hinweise auf das Funktionieren von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht geben.

Chancen und erwünschte Effekte

Bei der rückblickenden Einschätzung der durchgeführten Aktivitäten heben mehrere Lehrpersonen positiv hervor, dass die Aktivitäten den Aufbau von Strategien begünstigen. Auch würden sie den mehrsprachigen Lernenden helfen, ihr mehr-

⁸ Lehrpersonen, die mit „Mille feuilles“/„Clin d’oeil“ oder mit „New World“ unterrichten, sind beispielsweise eher der Meinung, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits gut in die Lehrwerke integriert ist, als Lehrpersonen, die mit älteren Lehrmitteln (wie z.B. „Envol“) arbeiten.

sprachiges Repertoire als Ressource wahrzunehmen, auf das sie beim Sprachenlernen zurückgreifen könnten. Es sei dabei auch wichtig, diese Strategien mit den Lernenden wiederholt zu thematisieren, denn man könne den Gebrauch von Strategien auch bei mehrsprachigen Schüler/innen nicht einfach voraussetzen:

Ich glaube Strategien, das ist sicher etwas, das sie lernen dabei. Aktivieren von dem was sie schon können. Also ich (...) stelle das oft fest auch bei, bei Muttersprachlern Portugiesisch oder Italienisch, die aktivieren das nicht automatisch, man muss immer wieder einen Hinweis geben, wie heisst es denn in deiner Sprache. Das glaube ich, das muss man ständig machen und das kann man mit solchen Aktivitäten sicher mal ins Bewusstsein bringen (Sek_LP3, 91).

Ausserdem vermutet die oben zitierte Lehrperson, dass das Bearbeiten von Aktivitäten, in denen mehrere Sprachen auftreten, den Lernenden auch einfach Spass mache: „(...) es hat auch einen (...) gewissen Fun-Charakter“ (Sek_LP3, 91).

Ein weiterer positiver und wiederum von mehreren Lehrpersonen genannter Punkt ist, dass diese Aktivitäten den Austausch und die Zusammenarbeit in der Gruppe fördern würden. Den Lehrpersonen zufolge erhalten mehrsprachige Schüler/innen, die ihre Sprachen sonst nie oder selten im Unterricht thematisieren können, so die Gelegenheit, sich einzubringen.

Gemäss einer Lehrperson bearbeiten die Schüler/innen solche Aktivitäten besonders dann gern, wenn in ihnen Sprachen wie Spanisch oder Italienisch vorkommen, die von den Lernenden als attraktiv empfunden werden:

Spanisch mögen sie, vom Klang her, das ist einfach in, oder sie finden einfach Zugang zu dieser Sprache. Auch zu Italienisch. Als wir mal im Französischunterricht Französisch und Italienisch verglichen, da waren sie voll dabei (Sek_LP1, 6).

Auf ähnliche Weise argumentiert eine weitere Lehrperson, dass solche Aktivitäten die Schüler/innen dann (mehr) ansprechen, wenn die in ihnen vorkommenden Länder und Kulturen relativ nah an ihrer eigenen Lebenswelt sind. So wird auch das Dossier zum Thema „Spanien“ von den Lehrpersonen als für die Schüler/innen interessanter und lehrreicher beurteilt als jenes zum Thema „Martinique“.

Herausforderungen

Die Lehrpersonen nennen in den Gesprächen auch einige problematische Punkte, die sie in ihren Klassen beim Bearbeiten der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten beobachten konnten. So bemerkt eine Primarlehrperson, dass gewisse Aktivitäten für die leistungsstärkeren Lernenden fast zu einfach sind:

Ich finde halt, meine Klasse, die die ich jetzt habe, die sind relativ stark, in diesen Fremdsprachen und alles, und das ist für sie fast ein bisschen zu einfach, habe ich manchmal das Gefühl. Sie blicken schnell dahinter (Prim_LP1, 36).

In anderen Klassen hat sich aber auch gezeigt, dass gewisse Aktivitäten, bei denen man viel reflektieren und überlegen muss, für die jüngeren Lernenden sehr anspruchsvoll sind: „(...) sie sind einfach noch zu klein und zu jung, um nur [mit] Reflexionen oder so [zu] arbeiten“ (Prim_LP3, 9)⁹. Solche Aktivitäten sind dann von den Schüler/innen auch meist nur sehr kurz und oberflächlich besprochen worden.

Ähnliches zeigt sich auch auf der Sekundarstufe in Klassen mit leistungsschwächeren Lernenden. Gemäss einer Lehrperson hatten die schwächeren Lernenden bei solchen Aktivitäten Konzentrationsprobleme, was sich auch auf ihre Motivation ausgewirkt habe. Eine andere Lehrperson hat beobachtet, dass die Gruppe der Lernenden, die „nicht das grösste Interesse am Sprachenlernen haben, (...) vielleicht etwas lauter wurde (*lacht*) und [dort] nicht unbedingt gearbeitet wurde“ (Prim_LP3, 16).

Wiederum eine andere Lehrperson berichtet, dass sie die Diskussionen über kulturelle Themen als sehr anspruchsvoll empfunden hat, weil dabei immer die Gefahr bestehe, dass man „dann bald einmal auf die Stereotypen zurück[greift]“ (Sek_LP1, 16). Solche Diskussionen seien vor allem für die schwächeren Schüler/innen schwierig, weil ihnen abstraktes Denken und Argumentieren Mühe bereiten.

Schliesslich berichten einige Lehrpersonen, dass die Arbeit an den mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten sich anders anfühlt als der typische Fremdsprachenunterricht. So haben die Schüler/innen einer Englischlehrperson zwar nicht ungerne an den mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten gearbeitet, sie aber dennoch als etwas Spezielles empfunden:

Also ich hatte jetzt nicht das Gefühl, dass der Grundton so war, jetzt haben wir die letzten zwei Mal hier am Morgen nichts gelernt. Es war eher so, dass dann einige gesagt haben: Ah, ich komm schon viel lieber zu ihnen ins ENGLISCH, also, wenn richtig Englisch sei, so (Prim_LP2, 61).

⁹ Im Rahmen des Dossiers zur erfundenen Sprache Europanto gab es zum Beispiel – nebst den Aufgaben, einen Text in Europanto zu lesen sowie selbst einen Text in dieser Kunstsprache zu verfassen – die folgenden Reflexionsanstösse: „Würdet ihr gerne Europanto sprechen? Warum (nicht)?“; „Wie wäre es, wenn alle Menschen Europanto sprechen würden?“; „Ist es eine gute Strategie, ein Wort aus einer anderen Sprache zu benutzen, wenn es einem nicht einfällt (z.B. deutsche Wörter beim Französischsprechen)?“

Auch eine Französischlehrperson merkt an, dass diese Aktivitäten vor allem die Reflexion über Strategien und ihren Gebrauch fördern würden. Französische Wörter und Texte, die normalerweise den Kern ihres Französischunterrichts ausmachen, hätten hingegen während dieser Lektionen eher im Hintergrund gestanden:

es ist sicher anders gewesen, weil, also sonst geht es schon mehr um den Inhalt, also ums Französische, und einzelne Wörter und Texte. (...) Ich würde das heute (...) eben gar nicht unbedingt als Französisch einstufen (Prim_LP10, 16-18).

Stellenwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht aus der Sicht der Lehrenden

Anlässlich der Gespräche wurden die Lehrpersonen auch gebeten, sich dazu zu äußern, welchen Stellenwert mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten im Französisch- bzw. im Englischunterricht haben sollten. Die Stellungnahmen aller Befragten zu diesem Punkt erweisen sich als sehr differenziert: Sowohl Chancen als auch Herausforderungen werden erwähnt und diskutiert. So wird verschiedentlich hervorgehoben, dass die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten interessant seien, Potenzial hätten und zur Motivation der Schüler/innen für das Fremdsprachenlernen beitragen könnten. Ebenfalls würden sie den Horizont der Lernenden erweitern und die Reflexion über eigene und fremde Kulturen fördern. Auch könnten sie helfen, Strategien aufzubauen und zu festigen, sowie die Herkunftssprachen von mehrsprachigen Schüler/innen zu valorisieren.

Neben diesen positiven Aspekten, die auch in der Fachliteratur zur Mehrsprachigkeitsdidaktik betont werden (siehe Kap. 2), wird von den Lehrpersonen aber auch eine ganze Reihe von Einschränkungen und Herausforderungen genannt, die mit dem Einsatz solcher Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht verbunden seien und dazu führten, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht nur eingeschränkt eingesetzt werde. Ein häufig angesprochener Punkt ist die bereits erwähnte niedrige Stundendotation für Englisch und Französisch. Die Lehrpersonen berichten, dass ihnen kaum Zeit für Aktivitäten übrigbleibe, die nicht direkt der Förderung der zielsprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen dienen. Eine Lehrperson betont in diesem Zusammenhang, dass die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten, auch wenn sie eine gute Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts seien, den Zielsprachenunterricht keinesfalls ersetzen könnten. Aus diesem Grund würde sie den mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten keine hohe Priorität beimessen:

Ich denke, wenn es dann gezielt darum geht, Französisch zu lernen, ist es dann wichtiger, an den Kompetenzen im Französisch oder im Englisch oder

auch im Deutsch zu arbeiten, und ich würde halt doch die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten an zweiter Stelle setzen (Prim_LP3, 54).

Dazu kommt die Tatsache, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten, insbesondere solche mit (inter-)kulturellem Fokus, sehr viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, wenn man im Unterricht tiefgründige Reflexionen und Diskussionen anregen und nicht Klischees verbreiten möchte:

(...) wenn man sowas bearbeitet, da muss man sich ein bisschen Zeit lassen, den Kindern auch Zeit geben, da wirklich auch einzutauchen, wenn man es wirklich tief behandeln möchte. Sonst bleibt es so ein bisschen auf der Oberfläche (Prim_LP1, 24).

Mehrsprachige Aktivitäten werden daher von mehreren Lehrpersonen vor allem als Einstieg oder als Ergänzung zum Unterricht angesehen, sofern überhaupt Zeit dafür zur Verfügung steht.

Ein weiterer Kritikpunkt verschiedener Lehrpersonen betrifft die Akzeptanz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten durch die Gesellschaft: So würden sich Eltern unter Fremdsprachenunterricht oft grundsätzlich etwas Anderes vorstellen, was zu Auseinandersetzungen führen könne. Auch würden weiterführende Schulen an die Lernenden andere Ansprüche stellen, sodass man den Lernenden mit verschiedenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen nicht nur einen Gefallen tue. In Bezug auf das Wortschatzlernen äussert sich z.B. eine Lehrperson folgendermassen:

Die Idee wäre ja gut, Mehrsprachigkeitstechniken im Sprachenunterricht auf der fünften sechsten dritten vierten Klasse Primarschule, aber nachher kommen sie an die Kantonsschule [= Sekundarstufe II] und dann knallt man ihnen so drei Listen A4-Seiten: Da, Wörtchen lernen. (...) Da erträgt es sich irgendwie nicht, dieser Übergang (Prim_LP2, 53-55).

Eine Lehrperson bringt auch an, dass die Lernenden in manchen Fällen die Ziele der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten nicht erkennen und sie deswegen als wenig relevant erachten. Deshalb bestehe die Gefahr, dass die Lernenden sich beim Bearbeiten dieser Aktivitäten keine grosse Mühe geben würden. Die Einbettung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten in den Fremdsprachenunterricht müsse daher gut durchdacht und begleitet werden:

[Es] ist dann so mehr: "Nice to know, nice to do". Und dann vergessen sie das wieder. (...) wenn man die [mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten] einfach (...) durcharbeitet, dann stehen die da so quasi etwas im luftleeren Raum. Man muss dann (...) bewusst das wieder einbetten, dass sie merken:

Aha, was soll das eigentlich. Weil sonst ist das für sie so: „Warum machen wir das jetzt, das gehört nicht so [zum] regulären Sprachunterricht dazu“ (Sek_LP1, 20).

Ausserdem scheint bei einigen Lehrpersonen Unsicherheit zu bestehen, was das Überprüfen der Lernziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik betrifft, da diese oft nur schwer fassbar seien:

Wie prüft man dann das? Kann man das prüfen? [lacht] Wir haben uns auch Gedanken gemacht, wie macht man jetzt das, oder wo gebe ich die Note, ist es Französisch, oder ist es Englisch? Beides? (Prim_LP4, 19).

Aufgrund der oben genannten Einwände überrascht es wenig, dass einige Lehrpersonen daran zweifeln, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik die Erwartungen erfüllen könne, die im Schweizer Kontext in sie gesetzt werden. Durch sprachvergleichende Aktivitäten allein würde man die in den Bildungsstandards und in den Lehrplänen geforderten Sprachkompetenzen am Ende der obligatorischen Schule wohl nicht erreichen können, denn dafür bräuchte es vor allem solide Kenntnisse der jeweiligen Fremdsprachen. Eine der Befragten bringt es folgendermassen auf den Punkt:

Es heisst bei uns ja zum Beispiel, sie müssen in der ersten Fremdsprache und in der zweiten Fremdsprache Ende der obligatorischen Schulzeit das gleiche Niveau erreichen, sie haben aber viel weniger Französischlektionen. Und ein Grund sagen sie dann: Ja, die Mehrsprachigkeit, die hilft ihnen dabei. Und da weiss ich nicht so recht, ob das wirklich aufgeht, weil (...) klar, kann man auch wieder vergleichen, aber lernen muss man es dann trotzdem. Und da bin ich sehr kritisch, dass man einfach sagen kann: Ja, Französisch braucht man zwei Lektionen weniger, weil sie haben ja schon Englisch und sie können dann da davon profitieren (Sek_LP11, 50).

Trotz all der oben beschriebenen Herausforderungen sind die meisten interviewten Lehrpersonen der Meinung, dass man auf den Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schule nicht verzichten solle. Sie weisen aber darauf hin, dass diese Aktivitäten sowohl sprach- wie auch fachübergreifend sind, und daher auch gut ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts durchgeführt werden könnten.

Die Lehrpersonen schlagen denn auch verschiedene Einsatzmöglichkeiten für die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten vor. Eine Englischlehrperson würde es beispielsweise begrüssen, wenn man bestimmte Themen wie Sprachverwandtschaften in den Deutschunterricht integrieren würde. So könnte das komplexe Thema in der Schulsprache thematisiert und dabei sichergestellt werden, dass die Lernenden die Inhalte auch verstehen würden. Im Englischunterricht könnte man anschliessend daran anknüpfen, was mehr Zeit für die Förderung der Zielsprache liesse.

Diese Lehrperson ist sich aber durchaus bewusst, dass die Umsetzung ihres Vorschlags einen grossen Koordinationsaufwand mit sich bringen würde:

(...) ich bin sehr überzeugt, (...) dass man das ausbauen müsste und besser noch koordinieren, aber der Aufwand, der ist enorm (Sek_LP3, 91-99).

Andere Lehrpersonen merken an, dass z.B. Kulturvergleiche auch gut in das Fach *Natur-Mensch-Mitwelt* integriert oder im Ethikunterricht zum Thema gemacht werden könnten. Auch könne man ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts die Diskussionen über andere Sprachen und Kulturen zum Anlass nehmen, an der Argumentationskompetenz der Schüler/innen zu arbeiten.

6 Diskussion

Im vorliegenden Artikel wurden Befunde aus Interviews mit 20 Fremdsprachenlehrpersonen vorgestellt, die im Rahmen eines Forschungsprojekts mit ihren Klassen während vier Lektionen an mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten gearbeitet haben. In den an diese Lektionen anschliessenden Gesprächen wurde einerseits allgemein über die Umsetzungsbedingungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht diskutiert, andererseits haben die Lehrpersonen auch zu ganz konkreten Aktivitäten oder Unterrichtssituationen Stellung bezogen.

Ähnlich wie in anderen Befragungen von Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik äusserten sich auch die Teilnehmenden unserer Studie grundsätzlich positiv zur Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. u.a. Haukås 2016; Heyder/Schädlich 2014; Neveling 2012 und 2013). So schätzten die Interviewten an den mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten sehr, dass sie es ihnen im Fremdsprachenunterricht erlauben, die Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien zu thematisieren. Auch würden dank der Beschäftigung mit verschiedenen Sprachen und Kulturen interessante Diskussionen entstehen, die den Horizont der Lernenden erweitern würden. Durch die Thematisierung der Herkunftssprachen und -kulturen von mehrsprachigen Lernenden hätten die Schülerinnen und Schüler zudem neue Facetten ihrer Mitschüler/innen kennengelernt. Gleichzeitig hätten mehrsprachige Schüler/innen auch erlebt, dass alle ihre Sprachen eine Ressource darstellen können. Nicht zuletzt hätte die Arbeit an den mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten den Lernenden Spass gemacht und die Zusammenarbeit in der Gruppe gefördert.

Die Befragten nannten aber auch mehrere Herausforderungen und Einschränkungen, die mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden sind. Auch dies zeigte sich bereits in früheren Studien (Haukås 2017; Heyder/Schädlich 2014; Neveling 2012 und 2013; Schedel/Bonvin 2017).

So waren sich die Lehrpersonen einig, dass sie während 2-3 Unterrichtsstunden pro Woche kaum Zeit fänden, sich noch mit anderen Sprachen als der unterrichteten Fremdsprache auseinanderzusetzen (vgl. auch Bredthauer/Engfer 2018; Haukås 2016). Insbesondere für die Thematisierung verschiedener Kulturen, brauche es aber viel Zeit – bei oberflächlicher Behandlung solcher Themen bestehe die Gefahr der Stereotypisierung.

Darüber hinaus finden die Lehrpersonen, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssten, damit man im Fremdsprachenunterricht erfolgreich mit sprachvergleichenden Aktivitäten arbeiten könne. So bräuchten die Schüler/innen gefestigte Kenntnisse in einer der zu vergleichenden Sprachen (vgl. auch Berthele et al. 2017; Haukås 2016; Neveling 2013; Schedel/Bonvin 2017), weshalb es z.B. im Anfängerunterricht Französisch kaum sinnvoll sei, die französischen Wörter mit Wörtern einer ihnen unbekanntem Sprache wie Spanisch zu vergleichen. Auch müssten die Sprachen, die man vergleiche, miteinander verwandt sein, damit der Sprachvergleich lernförderlich sei. Ebenfalls wäre es bei solchen Aktivitäten wichtig, dass die Lehrperson in einer Klasse mehr als eine Sprache unterrichte, damit sie besser einschätzen könne, was ihre Schüler/innen bereits könnten und was für sie zumutbar sei (vgl. auch Schedel/Bonvin 2017). Schon eine bessere Absprache zwischen den Sprachlehrpersonen könnte diesbezüglich einen positiven Effekt haben, die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen aber, dass eine solche Zusammenarbeit bislang kaum stattfindet (Haukås 2016; Neveling 2013).

Mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten, bei denen man viel überlegen und reflektieren muss, scheinen ausserdem schwächere Lernende zu überfordern und zu demotivieren (siehe auch Berthele et al. 2017; Neveling 2013; Schedel/Bonvin 2017). Auch die Bewertung der Arbeitsergebnisse von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten wird von den Lehrpersonen angesprochen. Es sei ihnen weitgehend unklar, was und nach welchen Kriterien bewertet werden solle. Zwar könnte man diese Aktivitäten aus der Notengebung für das Fach ausschliessen, dann würden sich viele Schüler/innen aber keine Mühe mehr geben, denn alles, was nicht bewertet werde, werde von den Lernenden als unwichtig erachtet.

Letztlich wird von den Lehrpersonen argumentiert, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik, auch wenn sie eine durchaus wertvolle Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts sei, diesen nicht ersetzen könne. Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts solle nach wie vor die jeweilige Zielsprache stehen. Da die Mehrsprachigkeitsdidaktik ausserdem nicht nur sprachliche Kompetenzen fördere, solle für sie in der Schule auch ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts Platz gefunden werden.

Ähnlich wie die Lehrpersonen in den Studien von Haukås (2016), Heyder und Schädlich (2014) sowie Schedel und Bonvin (2017) setzen auch die von uns interviewten Lehrpersonen die Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik eher punktuell ein, was in Anbetracht der genannten Herausforderungen wenig überrascht. Dies lässt wiederum vermuten, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik zurzeit kaum die Hoffnungen erfüllen kann, die in sie von offizieller Seite in der Deutschschweiz gesetzt werden.

Die Gespräche zeigten ferner, dass die Befragten unter Mehrsprachigkeitsdidaktik z.T. sehr Unterschiedliches verstehen. Während einige vor allem an den Einbezug der Erstsprachen der mehrsprachigen Lernenden in den Unterricht und an die Valorisierung dieser Sprachen denken, geht es für andere vor allem um den Aufbau und das Training der Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien. Wieder andere nennen in diesem Zusammenhang Sprachvergleiche oder das Thematisieren verschiedener Kulturen. Die Vielfalt der Auffassungen der Lehrpersonen spiegelt in gewisser Weise den Fachdiskurs wider, in dem die Mehrsprachigkeitsdidaktik ebenfalls als Oberbegriff für mehrere unterschiedliche Ansätze fungiert (siehe Kap. 2). Damit die Diskussionen über die Mehrsprachigkeitsdidaktik für alle Betroffenen im gleichen Masse nachvollziehbar werden, wären daher Bestrebungen zur Einführung einer präziseren Terminologie bzw. zur Entflechtung des Begriffes „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ und somit der damit verbundenen Lernziele sehr zu begrüßen.

Die subjektiven Auffassungen der Lehrpersonen müssen bekanntlich nicht unbedingt das wiedergeben, was tatsächlich im Unterricht passiert. Sie spielen aber beim Beforschen des Unterrichtsgeschehens trotzdem und zu Recht eine wichtige Rolle, denn sie erlauben es, nachzuvollziehen, was aus welchem Grund und wie im Unterricht umgesetzt wird (oder auch nicht). So haben auch die hier vorgestellten Resultate der Gespräche mit zwanzig Lehrpersonen deutlich gemacht, warum der Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht in der Deutschschweiz momentan eher selten vorkommt und vermutlich auch in Zukunft eher selten vorkommen wird – dies obwohl die Befragten verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik grundsätzlich begrüßen.

Literatur

Berthele, Raphael; Lambelet, Amelia, & Schedel, Larissa S. (2017): Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: L'exemple des inférences inter-langues. *Recherches et Applications* 61, 146–155.

Borg, Simon (2006): *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.

- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018): *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* Abgerufen von <http://kups.ub.uni-koeln.de/8092/> (13.05.2019).
- Candelier, Michel (Hrsg.) (2004): *Janua linguarum: the gateway to languages : the introduction of language awareness into the curriculum : awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000 – 2013). *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 20–35.
- CIIP (2012): Plan d'études romand. Abgerufen von <https://www.plandetudes.ch/> (13.05.2019).
- De Angelis, Gessica (2011): Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism* 8: 3, 216–234.
- DECS-DS (Hrsg.) (2015): *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Abgerufen von <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds> (13.05.2019)
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Auflage). Abgerufen von <https://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch> (07.02.2017).
- D-EDK (2015): *Lehrplan 21. Sprachen* (bereinigte Fassung vom 26.03.2015). Abgerufen vom www.lehrplan.ch (22.02.2016).
- EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Abgerufen von https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf (13.05.2019).
- Egli Cuenat, Mirjam; Grossenbacher, Barbara; Gubler, Brigitta & Lovey, Gwendoline (2018): Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien. Einblicke in aktuelle Entwicklungen mit besonderem Fokus auf die Schweiz. In: Melo-Pfeifer, Sílvia & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. „State of the Art“, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 107–138.
- Egli Cuenat, Mirjam; Manno, Giuseppe & Le Pape Racine, Christine (2010): Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung* 28: 1, 109–124.

- Elmiger, Daniel (2008): L'introduction de l'anglais comme L3 à l'école primaire romande: vers l'application d'une didactique intégrée des langues. In: Gibson, Martha I. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen / Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning. Mehrsprachigkeit: lernen und lehren / Multilingualism: Learning and Instruction / Le Plurilinguisme: apprendre et enseigner / O Plurilinguismo: aprender e ensinar. Selected papers from the L3 conference in Freiburg/Switzerland 2005*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 175–186.
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.
- Haukås, Åsta (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1–18.
- Haukås, Åsta (2017): Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 158–167.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19: 1, 183–201.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich“ - *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265–282.
- Hufeisen, Britta (2018): Institutional Education and Multilingualism: PlurCur® as a Prototype of a Multilingual Whole School Policy. *European Journal of Applied Linguistics* 6: 1, 131–162.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2. Aufl.). Aachen: Shaker Verlag.
- Imgrund, Bettina (2007): Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht: Ergebnisse des Entwicklungsprojektes SEEW2 der PHZ Zug. *Babylonia* 3, 49–57.
- Jakisch, Jenny (2014): Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 202–2015.
- Kofler, Karolina; Peyer, Elisabeth & Barras, Malgorzata (erscheint): Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Material und Empirie in europäischer Perspektive / Regards croisés européens sur le plurilinguisme/pluriculturalisme : Supports didactiques et empirie*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik, die. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 208.
- Manno, Giuseppe (2005): Das Frühenglische in der Deutschschweiz. Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (2. korrigierte Auflage). Europäisches Fremdsprachenzentrum: Council of Europe Publishing, 157–176.
- Manno, Giuseppe & Egli Cuenat, Mirjam (2018): Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz. Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 29: 2, 217–243.
- Martinez, Hélène (2015): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44: 2, 7–19.
- Marx, Nicole (2016): Introduction to the section „Multilingual and Plurilingual Education and Learning“. *Babylonia* 3, 10–13.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meissner, Franz-Joseph (2004): EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In Rutke, Dorothea & Weber, Peter J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, 97–116.
- Neuner, Gerhard (2004): The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Neuner, Gerhard (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia* 4, 14–17.
- Neveling, Christiane (2012): Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 219–235.
- Neveling, Christiane (2013): „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist“. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7: 2, 97–129.

- Peyer, Elisabeth; Barras, Malgorzata & Lüthi, Gabriela (in Vorbereitung): *Zu Relevanz und Potential mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im schulischen Fremdsprachenunterricht: Ergebnisse von videobasierten Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen.*
- Peyer, Elisabeth; Lüthi, Gabriela & Barras, Malgorzata (eingereicht): *Including home languages in the foreign language classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy.*
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Münster, München: Waxmann.
- Schedel, Larissa S. & Bonvin, Audrey (2017): „Je parle pas l’allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 116–127.
- Werlen, Iwar (2011): Synthese zum Kongress „Mehrsprachiges Lehren und Lernen - wie weiter?“ In: Todisco, Vincenzo & Trezzini, Marco (Hrsg.): *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen.* Zürich: Verlag Pestalozzianum, 294–303.
- Witte, Arnd & Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch: Bd. 2.* (2. vollständig überarbeitete und neu zusammengestellte Auflage). Berlin: de Gruyter, 1324–1340.

Kurzbio:

Malgorzata Barras arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mehrsprachigkeit in Freiburg/Schweiz und ist dort an verschiedenen Projekten aus dem Bereich „Sprachen lehren und lernen, Sprachkompetenzen beurteilen und evaluieren“ beteiligt. Seit 2016 ist sie auch als Diplomassistentin im Studienbereich DaF/DaZ an der Universität Freiburg tätig.

Elisabeth Peyer arbeitet als Projektleiterin am Institut für Mehrsprachigkeit in Freiburg/ Schweiz, wo sie aktuell das Projekt „Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit“ leitet. Ihre Forschungsinteressen umfassen das schulische Fremdsprachenlernen sowie den Erwerb der rezeptiven Kompetenzen, insbesondere in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Gabriela Lüthi arbeitet ebenfalls am Institut für Mehrsprachigkeit in Freiburg/Schweiz, wo sie zuletzt im Mandatsprojekt zur Evaluation des Fremdsprachenunterrichts in der Zentralschweiz mitgearbeitet hat.

Anschrift:

Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit
Murtengasse 24
CH-1700 Fribourg