



Daniel Reimann. Foto: Max Greve

Nach einem historischen Überblick zur Mehrsprachigkeit gibt der Artikel Einblicke in aktuelle Forschung zu dieser Thematik, insbesondere erläutert er auch Ergebnisse verschiedener Studien an der Universität Duisburg-Essen (UDE).

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Fremdsprachen und Herkunftssprachen an
Schulen in NRW – Theorie, Empirie und Praxis

Von Daniel Reimann

Geschichte und Gegenwart der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeitsdidaktik avant la lettre

Ansätze multilingualer Sprachvermittlung sind in der europäischen Tradition bereits seit der Frühen Neuzeit belegt. Schon damals finden sich beispielsweise mehrsprachige Glossare¹. Aus der Zeit um 1425 ist etwa in Norditalien ein lateinisch-venezianisch-alttschechisch-frühneuhochdeutsches Gesprächsbuch belegt². Solche Vokabulare und

Sprachbücher sollten im Erlernen der Volkssprachen, insbesondere zum Zwecke des Handels, dienen³. Vor allem in der Folge des ursprünglich deutsch-italienischen Sprachbüchleins von Adam von Rottweil vom Ende des 15. Jahrhunderts sind zahlreiche mehrsprachige Vokabularien entstanden⁴. Die erste fünf-sprachige Ausgabe aus dem Jahr 1513 enthält neben dem Lateinischen vier lebende Volkssprachen, darunter neben dem Italienischen und dem Deutschen auch das Spanische⁵. Auch eine Ausgabe aus Antwerpen aus dem Jahr 1534 enthält eine spa-

nische Sektion⁶. Im 17. Jahrhundert tritt wieder eindeutig das Lateinische und sogar das Griechische an die erste Stelle solcher Glossare, das heißt die ursprünglich für pragmatische Zwecke konzipierten Lehrwerke werden nunmehr wieder für die gebildete Schicht konzipiert, die sich auch Kenntnisse in den modernen Sprachen aneignen will. So gibt es hier Glossare, in denen auf das Lateinische und ggf. Griechische das Niederländische, Französische, Italienische und Spanische folgen⁷. Aus dem Jahr 1617 stammt die viersprachige Ausgabe der *Janua linguarum*

von William Bathe in den Sprachen Lateinisch, Französisch, Spanisch und Englisch. Auch mehrsprachige Dialogbücher aus dieser Zeit sind überliefert, so zum Beispiel die *Gemmulae linguarum: Dialogues en quatre langues: français, espagnol, italien et allemand*⁸. Diese Tradition setzt sich bis ins 19. Jahrhundert fort, so ist aus dem 18. Jahrhundert ein Lehrwerk *L'arte di insegnare la lingua francese per mezzo dell'italiana. Comprenant dans une nouvelle Méthode la Théorie et la Pratique générale de ces deux langues* überliefert (Jacques Contois 1737). Ein erster Bruch mit diesen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen ist in der direkten Methode des 19. Jahrhunderts begründet, welche die absolute Einsprachigkeit propagierte. Dennoch gab es weiterhin einzelne mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, insbesondere an den klassischen Gymnasien, beispielsweise ist aus dem Jahr 1921 eine *Einführung in das Spanische für Lateinkundige mit der Marcón'schen Novelle El Capitán Veneno und Vokabular dazu* eines Studienrats Dr. Eberhard Vogel, der Oberlehrer am Realgymnasium und Lektor an der Technischen Hochschule in Aachen war, überliefert. Die „unaufgeklärte“ Einsprachigkeit des Behaviorismus, die bis weit in die kommunikative Phase hinein, das heißt bis in die 1980er Jahre, wirksam war, unterbindet dennoch das Weitergreifen solcher mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze. Ab den 1970er Jahren sind einzelne frühe Veröffentlichungen und eine Praxis der Mehrsprachigkeit *avant la lettre* festzustellen. Ansonsten ist bis in die 1980er Jahre hinein eine Vorreiterrolle der Lateindidaktik und des Lateinunterrichts in Sachen Mehrsprachigkeit festzustellen. Mit dem Postulat der aufgeklärten Einsprachigkeit (Butzkamm), der kognitiven Wende und dem neokommunikativen Fremdsprachenunterricht ist ab den 1990er Jahren der Grundstein für die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im heutigen Sinne gelegt⁹.

Kommunikative Methode (seit den 1970er Jahren)	Neokommunikative Methode (verstärkt seit 2000)
kommunikative Kompetenz	Schülerorientierung Differenzierung inkl. Jungenförderung Inklusion Mehrsprachigkeit Inter- und Transkulturalität Handlungsorientierung Ganzheitlichkeit fächerübergreifendes Lernen Aufgabenorientierung Standardorientierung Kognitivierung Metakognition Multimedialität

(1) Mehrsprachigkeit im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht.
Quelle: vgl. Reimann 2014, mit weiterführender Bibliographie

Mehrsprachigkeitsdidaktik seit 1990

In sprachenpolitischer Hinsicht ist Mehrsprachigkeit spätestens seit dem Weißbuch zur allgemeinen und politischen Bildung der europäischen Kommission aus dem Jahr 1995 ein vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts in Europa. Die EU versteht dabei unter Mehrsprachigkeit „Muttersprache plus zwei weitere Sprachen“. In zahlreichen weiteren Dokumenten bis zur „neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ aus dem Jahr 2005 hat die europäische Union ihr bildungspolitisches Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit wiederholt. Dabei ist es sinnvoll, wie das saarländische Bildungsministerium in seinem „Sprachenkonzept Saarland 2011“ von „funktionaler Mehrsprachigkeit“ zu sprechen. Darunter versteht man eine „individuell und funktional angepasste, nicht an einer wie auch immer als perfekt definierten Zielnorm ausgerichtete Sprachkenntnis“¹⁰

Mithin ist Mehrsprachigkeitsdidaktik ein zentrales Diskussionsfeld des gegenwärtigen Fremdsprachen-

unterrichts, den man als neokommunikativen Fremdsprachenunterricht bezeichnet hat. Dieser setzt die kommunikative Methode der 1970er Jahre und deren Grundlagen, kommunikative Kompetenz zu entwickeln, fort, in einer starken Aufwertung der „Mündlichkeit“ (Hörverstehen und vor allem Sprechen) vielleicht sogar noch konsequenter um, als dies seinerzeit der Fall war. Zugleich treten zahlreiche neue Anliegen wie Schülerorientierung, Differenzierung einschließlich Inklusion, Inter- und Transkulturalität, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, fächerübergreifendes Lernen, Aufgaben- und Standardorientierung sowie eine Neubewertung der Kognitivierung, Metakognition und Multimedialität hinzu, so dass es sinnvoll erscheint, von einer neokommunikativen Phase des Fremdsprachenunterrichts zu sprechen, die verstärkt seit etwa 2000 spürbar ist (Abb. 1).

Ansatzpunkte der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der aktuellen Konzept- und Theoriebildung sind vor allem die individuellen Ler-

nervariablen wie auch die Sprachlerntheorien. Im Hinblick auf die individuellen Lernvariablen, wie etwa biologische Variablen (Alter, Geschlecht), kognitive Faktoren (wie Intelligenz und Sprachlerneignung) sowie sozioaffektive Faktoren (wie Motivation, Lernemotionen, Einstellung und diverse Persönlichkeitsfaktoren) treten bereits bekannte (Fremd-)Sprachen als wesentliche Faktoren hinzu. Dabei sind zwei verschiedene Typen von bekannten Sprachen zu unterscheiden: Einerseits vorgelernte schulische Fremdsprachen, andererseits Herkunfts- bzw. Familiensprachen. Es ist sinnvoll, mit Lüttenberg 2010 zwischen Herkunftssprachen und Familiensprachen zu unterscheiden. Als Herkunftssprachen bezeichnet man die Standardvarietät der jeweiligen Herkunftsregion, als Familiensprachen die in den Familien gesprochene Sprache, die auch eine Varietät der Herkunftssprache sein kann. Vorgelernte Sprachen indes sind schulische Fremdsprachen, in denen Vorkenntnisse vorhanden sind. Beide Typen weiterer Sprachen sind in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Im Hinblick auf die Sprachlerntheorien ist festzustellen, dass alte Theorien in erweiterter Form wieder relevant werden: Einerseits kann man von einer erweiterten Kontrastivhypothese sprechen, insofern Analogien oder Divergenzen nicht nur zwischen einer L1 und der Zielsprache, sondern zwischen allen am Sprachlernprozess beteiligten Sprachen auf diesen einwirken, zum anderen ist auch die *Interlanguage*-Hypothese zu erweitern, insofern nicht nur L1 und Zielsprache neben einer *Interlanguage* stehen, sondern auch mehrere Interimssprachen miteinander interagieren können¹¹. Eine mehrsprachenspezifische Sprachlerntheorie wird im Abschnitt „Theorien des Mehrsprachenerwerbs“ vorgestellt.

Die jüngere mehrsprachigkeitsdidaktische Forschung in Deutschland kann auf eine inzwischen 25-jährige Geschichte verweisen. Zentrale

Grundbegriffe der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind „echte Mehrsprachigkeit“ (die der Bochumer Sprachlehrforscher Karl Richard Bausch als einer ihrer Ahnväter wie die europäischen Behörden ab der dritten modernen Fremdsprache konzipiert, z.B. Bausch/Helbig-Reuter 2003), „additive“ und „integrative“ Mehrsprachigkeit. Unter additiver Mehrsprachigkeit versteht Bausch das traditionelle Vorgehen, bei dem mehrere Sprachen nacheinander gelehrt werden, ohne dass das Vorwissen der Schüler*innen bewusst aktiviert wird, während integrative Mehrsprachigkeit die Mehrsprachigkeit durch bewusste Vernetzung intendiert. Franz-Joseph Meißner, der als ein weiterer Vorreiter der deutschsprachigen Mehrsprachigkeitsdidaktik gelten darf, prägte in den 1990er Jahren das Konzept einer „Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit“, das die Vorreiterrolle zumindest im Bereich der schulischen Fremdsprachendidaktik beanspruchen darf.

Aktuelle Handlungsfelder und Forschungsfelder

An anderer Stelle habe ich jüngst den Versuch unternommen, zentrale Begriffe und Konzepte der mehrsprachigen Bildung aufzuarbeiten und die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und innerhalb der jüngeren fremdsprachendidaktischen Theoriebildung zu verorten¹². Dabei bin ich u.a. zu dem Ergebnis gelangt, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik bei ihrer, gerade auch in der romanistischen Fremdsprachenforschung intensiv vorangetriebenen, theoretischen Begründung in den 1990er Jahren durchaus weit gedacht war und sowohl den Bereich des Sprachverstehens (Rezeption) als auch die produktiven Fertigkeiten und Teilkompetenzen im Blick hatte; auch war kulturelle Bildung im Sinne von „Mehrkulturalität“ impliziert. Etwa während des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends konzentrierten sich die Bemühungen der Forschung

vor allem auf eine vertiefte Ergründung der rezeptiven Fertigkeiten (und hier insbesondere der schriftlichen Rezeption) im Rahmen der so genannten Interkomprehensionsdidaktik. Dies schien, bei allen Verdiensten dieses Ansatzes, einer gewissen Verengung der Sicht auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht gleichzukommen. Seit etwa 2010 lassen sich verstärkt Veröffentlichungen festzustellen, welche sowohl die Produktion, als auch die kulturelle Bildung, weitere Fremdsprachen und neue Aspekte wieder bzw. neu ins Visier nehmen. Nicht zuletzt angesichts der – durch die jüngsten Zuwanderungsbewegungen nochmals massiv verstärkten – zunehmenden sprachlichen Heterogenität unserer Lerngruppen sind beispielweise auch weitere Sprachen als die klassischen Schulfremdsprachen in mehrsprachige Lehr-/Lernprozesse mit einzubinden, dem Deutschen kommt nunmehr eine veränderte Stellung zu usw. Insgesamt bin ich zu der Einsicht gelangt, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie etwa bis 2010 verstanden wurde, um sieben Diskurs- und Handlungsfelder erweitert werden sollte. Dies habe ich – in Anlehnung an Butzkamms Konzept der „aufgeklärten Einsprachigkeit“, als „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ zu bezeichnen vorgeschlagen¹³. Die sieben Diskurs- und Handlungsfelder einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ sind demnach:

1. produktive Fertigkeiten und Teilkompetenzen
2. Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulfremdsprachen
3. Deutsch als Muttersprache/ Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
4. Herkunfts- und Familiensprachen
5. rezeptive Varietätenkompetenz
6. multilingualer Sachfachunterricht
7. transkulturelle kommunikative Kompetenz.

Dies kann wie folgt veranschaulicht werden:



(2) Phasen der jüngeren romanistisch-mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung.
Quelle: Reimann, Daniel (im Druck): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Ruckl, Michaela (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer*innenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15–33

Theorien und Modelle des Mehrsprachenerwerbs

Theorien des Mehrsprachenerwerbs

Einen einschlägigen theoretischen Rahmen des Mehrsprachenerwerbs stellt die Interdependenzhypothese von Cummins dar¹⁴. Sie geht davon aus, dass beim Fremdsprachenerwerb die Erstsprache eine bedeutende Rolle spielt. Zwar gibt es Studien, die sie teilweise in Frage stellen, doch ist sie bis heute nicht gänzlich widerlegt, jüngst gerade auch in Deutschland wieder bestätigt worden¹⁵. Jüngere Studien kommen etwa zu folgenden Ergebnissen:

„Zusammenfassend zeigen die Studien zur Bilingualität und zum Drittspracherwerb, dass Bilinguale, die in ihren beiden Sprachen über relativ hoch entwickelte Sprachkompetenzen verfügen, gegenüber monolingualen Lernern einer weiteren Sprache im Vorteil sind.“¹⁶

In Ergänzung der Interdependenzhypothese hat Cummins die so genannte Schwellenhypothese

formuliert, die besagt, dass in der Erstsprache zunächst ein bestimmtes Niveau erreicht sein muss, bevor Zwei- und Mehrsprachigkeit erreicht werden können. Andernfalls komme es zu einer „subtraktiven Zweisprachigkeit“, das heißt defizitäre Kompetenz in beiden (bzw. mehreren) Sprachen.

Modelle des Mehrsprachenerwerbs

Unter den zahlreichen Modellen zum Mehrsprachenerwerb und -lernen sind meines Erachtens die folgenden beiden für das schulische Fremdsprachenlernen besonders interessant: das dynamische Modell von Herdina und Jessner 2002 (*Dynamic Model of Multilingualism*) unterstreicht die Bedeutung verschiedener Faktoren, die beim Mehrsprachenlernen miteinander interagieren, unter anderem (Mehr-) Sprach(en)lernfähigkeit, selbst wahrgenommene Sprachkompetenz, Selbstbewusstsein, Ängstlichkeit/Angst und Motivation. Das metasprachliche Wissen und ein

Mehrsprachen-Monitor spielen eine zentrale Rolle beim mehrsprachigen Lernfortschritt. Das ökologische Modell von Aronin/O’Laoire 2004 stellt die individuelle Aushandlung der Bedürfnisse eines/r Lernenden in den Bereichen Identität, Umwelt und (sprachlichen) Interessen in den Vordergrund. Dabei können für das mehrsprachige Individuum verschiedene Erfordernisse in verschiedenen Sprachen zu einer jeweils unterschiedlichen Kompetenzentwicklung (einschließlich Kompetenzverlust – attrition) führen, die unter anderem in Transfers und Code-Wechseln münden können.

Empirie zur Mehrsprachigkeit an Schulen in NRW – laufende Forschungen an der UDE

Schule in NRW ist in verschiedener Hinsicht mehrsprachig: Zum einen zeichnen sich die Schulen durch ein reiches Sprachenangebot aus, das neben dem Englischen, Lateinischen, Altgriechischen, Niederländischen, Russischen und Türkischen gerade auch die romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch, aber auch Portugiesisch (vereinzelt auch Rumänisch), vorhält, und zwar als zweite Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 6 (v.a. Französisch und Spanisch), als dritte Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 8 oder als spät beginnende Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 10 (alle romanischen Sprachen). An den Gesamtschulen, Gymnasien und Berufskollegs erlernen derzeit knapp 460.000 Schüler*innen eine romanische Sprache (davon ca. 270.000 Französisch, 165.000 Spanisch, 22.000 Italienisch, 350 Portugiesisch; zum Vergleich: Englisch: 1,3 Mio., Latein: 200.000, Niederländisch: 19.000, Russisch: 11.000, Türkisch: 7.500, Altgriechisch: 1.300)¹⁷. Den nach dem Englischen am weitesten verbreiteten romanischen Schulsprachen Französisch und Spanisch kommt im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit dabei insofern besondere Bedeutung zu, als der Zugang zum Abitur an

das Erlernen einer zweiten Fremdsprache gebunden ist, die eben in den meisten Fällen eine romanische Sprache ist. Darüber hinaus ist Schule in NRW insofern mehrsprachig, als etwa ein Drittel der Schüler*innen des Landes eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen¹⁸. Es ist schwierig, belastbare Zahlen über die tatsächlichen Sprachkenntnisse auf Landesebene zu erhalten, doch ist davon auszugehen, dass ein Großteil dieser Schüler*innen über wie auch immer geartete Kenntnisse in den Herkunftssprachen ihrer Familien verfügen. Aktuelle Forschungen an der UDE versuchen, beide Facetten der Mehrsprachigkeit, schulisch gelernte Fremdsprachen einerseits und herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit andererseits, miteinander in Verbindung zu bringen, um so zur Modellierung eines erweiterten, integrativen Mehrsprachigkeitskonzepts zu gelangen. Im Folgenden sollen daher ausgewählte Ergebnisse aus insgesamt vier Einzelstudien vorgestellt werden, die Mehrsprachigkeit zum Thema haben oder mit berücksichtigen. Die vorgestellten Studien geben Einblick in laufende Projekte, die in Kooperation des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und des Instituts für Romanische Sprachen und Literaturen (Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen) durchgeführt werden (Einstellungen von Lehramts-Studierenden zur Mehrsprachigkeit) beziehungsweise unmittelbar an der Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen angesiedelt sind (3.2).

Einstellungen von Lehramts-Studierenden zur Mehrsprachigkeit

Im Oktober 2014 wurde eine Kohorte der Lehramtsstudiengänge Französisch und Spanisch im Hinblick auf ihre Einstellung zur (herkunftsbedingten) Mehrsprachigkeit befragt¹⁹. Hintergrund der schriftlichen Befragung (*paper and pencil*) waren unter anderem folgende Fragestellungen: Werden Fremdspra-

chenlehrkräfte für den Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen ausgebildet? Welche Wahrnehmungen/Einstellungen haben (zukünftige) Fremdsprachenlehrkräfte gegenüber Herkunftssprecher*innen und mehrsprachigen Schüler*innen? Befragt wurden Studierende des 3./4. Fachsemesters zu Beginn der Einführungsveranstaltungen in die Fachdidaktik Französisch bzw. Spanisch (n=95). Auf die Frage „Sind Sie selbst mehrsprachig aufgewachsen?“ antworteten 49 Proband*innen mit „ja“, 46 mit „nein“, das heißt über die Hälfte der angehenden Französisch- und Spanischlehrer*innen dieses Jahrgangs weisen selbst eine herkunftsbedingt mehrsprachige Biographie auf. Die am häufigsten benannte Sprache ist das Türkische (25, also über ein Viertel der Befragten), es folgen Spanisch (5), Arabisch (4) und Polnisch (3), fünf Studierende geben an, mit mehreren Herkunftssprachen aufgewachsen zu sein. Auch Studierende, die nicht familienbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind, nehmen sich aufgrund ihrer Bildungsbiographie großteils (91,3 %) als mehrsprachig wahr. Folgende ausgewählte Ergebnisse können an dieser Stelle referiert werden: Im Hinblick auf die Biographie angehender Fremdsprachenlehrkräfte bestehen innerhalb der befragten Gruppe Zusammenhänge sowohl zwischen Auslandsaufenthalten als auch zwischen eigener Mehrsprachigkeit und Einstellungen zu mehrsprachigkeitsdidaktisch relevanten Fragestellungen: Signifikant mehr Studierende mit Auslandsaufenthalt geben unter anderem an, Herkunftssprecher*innen mit einer anderen Zielsprache als der des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts gezielt in ihren Unterricht integrieren zu wollen (also diese Sprachen thematisieren zu wollen) (U=546; p≤0,05). Ein Auslandsaufenthalt mit gelebter Alteritäts- und Pluralitätserfahrung und vertieftem Kompetenzerwerb in der Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts geht also mit einem bewussten Umgang

mit Mehrsprachigkeit einher. Weiterhin besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Befragten, die mehrsprachig aufgewachsen sind und Befragten, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind, im Hinblick auf die Reflexion über den Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen beziehungsweise mit Herkunftssprecher*innen: Studierende, die mehrsprachig aufgewachsen sind, empfinden die Anwesenheit von Herkunftssprecher*innen signifikant positiver als Studierende, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind (zur Erinnerung: es handelt sich um angehende Fremdsprachenlehrer*innen, die zu 91,3 % angaben, sich mehrsprachig zu fühlen, auch wenn sie selbst nicht mehrsprachig aufgewachsen sind) (mehrsprachig aufgewachsen: U=578,0, p<0,05; einsprachig aufgewachsen/mehrsprachiges Selbstkonzept U=566,0, p<0,05). Aus den qualitativen Daten sollen hier die Ergebnisse zum Thema „Sprachmischung“ im Fremdsprachenunterricht kurz vorgestellt werden. Der theoretische Hintergrund dieser Frage kann wie folgt kurz umrissen werden: Während die kommunikative Methode trotz der Forderung Butzkamms nach „aufgeklärter Einsprachigkeit“ noch immer stark am Postulat des einsprachig-ziel-sprachlichen Unterrichtens festhielt, forderte Harald Weinrich schon 1983 Mut zur „Sprachmischung“ im Fremdsprachenunterricht, also zu *code switching* bzw. *code mixing* im Sinne eines kreativen, spielerischen Umgangs mit Sprache(n). Heute gilt *translanguaging* im Sinne einer individuellen, kreativen Verbindung verschiedener verfügbarer Sprach- und Zeichensysteme als Strategie, um zu einer erhöhten Ausdrucksfähigkeit zu gelangen²⁰. Eine Integration von „Sprachmischung“ in einen Fremdsprachenunterricht, der an Sekundarschulen spätestens ab der zweiten Fremdsprache, aber gerade auch in sprachlich heterogenen Klassenzimmern im Grunde immer Mehrsprachenunterricht ist, scheint

daher nahe zu liegen. Die frei zu formulierenden Begründungen, weshalb man Sprachmischung in den eigenen Fremdsprachenunterricht integrieren würde oder nicht, sollten Aufschluss auf die Sensibilität der Studierenden für diese Art des „natürlichen“ Umgangs mit Mehrsprachigkeit geben. Einige Studierende scheinen den Begriff „Sprachmischung“ – angesichts ihres Ausbildungsstands durchaus verständlich – eher als „Sprachvergleich“ im Fremdsprachenunterricht verstanden zu haben. Doch auch diese Antworten zeugen von einer hohen Sensibilität für Potentiale und Risiken sprachenvernetzenden Lernens, das spätestens seit den Abiturstandards des Jahres 2012, die „Sprachbewusstheit“ und „Sprachlernkompetenz“ als vierten und fünften umfassenden Kompetenzbereich ausweisen, zur Verpflichtung eines jeden vertieften Fremdsprachenunterrichts geworden ist²¹. Exemplarisch können folgende Aussagen zitiert werden:

- „Damit Schüler einen Bezug zur Mehrsprachigkeit und vielleicht Gemeinsamkeiten in den Sprachen finden“ (Case 3)
- „Ich selbst habe es immer wieder als hilfreich empfunden, verschiedene Sprachen zu verknüpfen“ (Case 10)
- „z.B. die Grammatik lässt sich manchmal gut durch bereits bekanntes aus anderen Sprachen erklären“ (Case 19)
- „Es gibt allein zwischen den romanischen Sprachen viele Gemeinsamkeiten. Das Erkennen dieser Gemeinsamkeiten kann das Lernen der neuen Sprache erleichtern und die Neugier der Schüler wecken.“ (Case 27).

Andere Statements zeigen darüber hinaus, dass das Bewusstsein für Sprachmischung im engeren Sinn oder auch für *translanguaging* und ihre Potentiale durchaus gegeben sind:

- „Ich denke, dass Sprachmischungen den Unterricht bereichern können, wenn man sie bewusst integriert und gemeinsam mit den Schüler/innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede

herausarbeitet. Eine heterogene (mehrsprachige) Schülerschaft fühlt sich sicherlich besser aufgehoben, wenn man gerade die Überlappungen v. Sprachen behandelt.“ (Case 4).

- „Bereicherung in vielen Bereichen, z.B. um die cultural awareness zu steigern, etc. Denn das findet ja nicht nur im FSpr.U statt.“ (Case 24)
- „Die Schüler müssen ihren Fokus dadurch erweitern und ihnen wird (hoffentlich) die Langeweile genommen immer nur aus der einen Sprache zu lernen. Der Einbezug anderer Sprachen kann auch bedeuten, dass die Schüler Dinge der Zielsprache eher verstehen.“ (Case 38).

Auch der Aspekt des kreativen Umgangs mit den Sprachen, der schon bei Weinrich zentral war, wird aufgegriffen („Kreatives Lernen einer Sprache“, Case 12). Weiterhin wird auf den im *translanguaging*-Konzept zentralen Aspekt der Erweiterung der Verständigungsmöglichkeiten verwiesen („Weil es Verständnisprobleme beseitigen kann & somit zum Lernerfolg beitragen kann.“, Case 30). Auch Schwierigkeiten der Sprachmischung (z.B. Konzentration auf ein Fach vs. Verwirrung bei zu vielen Sprachen, zeitlicher Mehraufwand) werden ausgeführt, doch überwiegen die positiven Aussagen zum Bereich „Sprachmischung“. Dies lässt darauf hoffen, dass künftiger Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur „aufgeklärt einsprachig“ im Sinne Butzkamms, sondern, der Realität unserer Klassenzimmer gerade in den Ballungsräumen entsprechend, „aufgeklärt mehrsprachig“ sein wird.

Auswahlartig können aus der genannten Untersuchung folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Fast alle Studierenden verstehen sich als mehrsprachig (mehrsprachig aufgewachsen bzw. mehrsprachig durch Beschulung und Auslandsaufenthalte).
- Die Studierenden gehen davon aus, dass sie herkunftsbedingt mehrsprachige Schüler*innen unterrichten werden.

- Die Studierenden weisen eine offene/positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und herkunftsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen auf.

- Die Bereitschaft, Aspekte der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht berücksichtigen, ist gegeben.

- Studierende fühlen sich grundsätzlich darauf vorbereitet, Aspekte der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen.

Zudem bedingt auch die eigene Biographie die Einstellung zur Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Auslandsaufenthalte gehen mit einer signifikant positiveren Einstellung gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen und einer höheren Bereitschaft, Aspekte der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, einher. Auch die eigene herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit der zukünftigen Lehrkräfte bedingt eine signifikant positivere Einstellung gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen.

In einer weiteren Befragung wurden Studierende des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“, das seit Wintersemester 2014/2015 Lehramtsstudierenden aller Fächer der Universität Duisburg-Essen offen steht, befragt²². Zwischen Oktober und Dezember 2015 konnten n=167 Studierende des Zertifikats online befragt werden. Innerhalb dieser Stichprobe gaben 29,4 Prozent der Befragten an, mehrsprachig aufgewachsen zu sein²³. Die überwiegend standardisierten Fragen zielten einerseits auf eine Evaluation des Zusatzzertifikats, andererseits auf *beliefs* beziehungsweise Überzeugungen der Studierenden zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit ab. Letztere wurden hier verstanden „als subjektiv geprägte und als legitim angesehene Thesen [...], die die Analysen von und Reaktionen auf Sachverhalte, Situationen und Personen beeinflussen“²⁴. Aus der genannten sich in Vorbereitung befindlichen Untersuchung von Benholz/Reimann/Siems/Strobl/

Venus seien folgende für die hier verhandelte Fragestellung relevanten Ergebnisse vorgestellt: Die *beliefs* beziehungsweise Überzeugungen der Studierenden wurden ebenfalls mithilfe von Zustimmungsaussagen auf einer vierstufigen, verbal skalierten Ratingskala (1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme voll zu) mit der zusätzlichen Ausweichoption „weiß nicht“ erhoben²⁵. In Bezug auf den Bereich Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Spracherwerb lehnen 84,2 Prozent der Studierenden die Durchsetzung einer einsprachigen Schulkultur ab. Fast alle Studierenden sehen keine Überforderung der Schüler*innen durch einen mehrsprachigen Spracherwerb (92,5 %) und fassen auch die deutsche Gesellschaft als mehrsprachig auf (95,5 %). Ebenso werden Fehler im sprachlichen Lernprozess von fast allen Studierenden als unvermeidbar (97,7 %) und notwendige Schritte im Erwerbsprozess aufgefasst (96,1 %)²⁶. Hinsichtlich der Familiensprachen der Schüler*innen stimmen 90,2 Prozent der Studierenden einem positiven Einfluss auf das Erlernen des Deutschen durch eine Förderung in der Familiensprache zu. Auch Gespräche der Schüler*innen in den Familiensprachen werden von den Studierenden nicht negativ bewertet. So stimmt der Großteil der Studierenden den Aussagen nicht zu, dass Gespräche in den Familiensprachen wegen Ausgrenzung (82,5 %) oder fehlender Kontrolle über den Inhalt (77,9 %) unterbunden werden sollten²⁷.

In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse im Hinblick auf etwaige Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb der Stichprobe untersucht. Dabei wurde auch die Gruppe der mehrsprachig Aufgewachsenen besonders betrachtet. Aus den hier durchgeführten Mann-Whitney-U-Test ergeben sich folgende Ergebnisse: Zu folgenden vier Items ergibt sich signifikant niedrigere Zustimmung innerhalb der Gruppe der mehrsprachig Aufgewachsenen:

- Gespräche der Schüler*innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da sie sich sonst ausgrenzen. (mittlerer Rang 46.09 zu 70.74, $U = 1002.50$, $p = 0.000$)
 - Gespräche der Schüler*innen untereinander in den Familiensprachen sollten unterbunden werden, da die Lehrkraft deren Inhalt nicht kontrollieren kann. (mittlerer Rang 51.31 zu 70.51, $U = 1195.50$, $p = 0.004$)
 - Gespräche und Unterhaltungen der Schüler*innen in den Pausen auf Deutsch fördern deren bildungssprachliche Kompetenzen. (mittlerer Rang 54.76 zu 69.12, $U = 1323.00$, $p = 0.029$).
- Folgendem Item stimmen mehrsprachig Aufgewachsene (noch) signifikant stärker zu als Monolinguale:
- Arabisch, Türkisch und Russisch sollten in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden. (mittlerer Rang 73.60 zu 55.66, $U = 1076.50$, $p = 0.005$)²⁸.

Allerdings gibt es auch Bereiche, in denen die mehrsprachig Aufgewachsenen zu weniger positiven Einschätzungen gelangen als die Einsprachigen, so dass die Ausgangshypothese, nach der Mehrsprachige positivere Einstellungen aufweisen als Studierende mit einsprachigem (familiären) Umfeld²⁹, nuanciert zu sehen ist: Etwa glauben Mehrsprachige eher, dass Fehler in der gesprochenen Sprache immer und umgehend korrigiert werden sollten ($M = 2.50$, $s = 0.98$ zu $M = 2.16$, $s = 0.81$) und dass Kinder und Jugendliche durch das Erlernen von mehr als einer Sprache überfordert sind ($M = 1.53$, $s = 0.80$ zu $M = 1.35$, $s = 0.65$)³⁰. Die Aussage „Die Förderung des Deutschen findet idealerweise nur im Rahmen zusätzlicher Förderkurse statt“ findet signifikant höhere Zustimmung bei den Mehrsprachigen als bei Studierenden, die angeben, nicht mehrsprachig aufgewachsen zu sein (mittlerer Rang 58.52). Dieser Unterschied ist signifikant ($U = 999.50$, $p = 0.000$)³¹. Auch zu dem Item „Fehler sind im sprachlichen Lernprozess unvermeidbar“

findet sich ein signifikanter Unterschied: Die mehrsprachig Aufgewachsenen stimmen dieser Aussage weniger stark zu als die Einsprachigen ($U = 1456.50$, $p = 0.029$)³². Diese Ursachen dieser Unterschiede müssten weiter ergründet werden. Die Projektgruppe geht davon aus, dass eigene missliche Erfahrungen, eigene Erlebnisse von Förderunterricht³³, gegebenenfalls auch kulturelle Bedingtheit (Erziehungstraditionen), diese *beliefs* beeinflussen könnten.

Einstellungen von Fremdsprachen-Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit

Im Rahmen einer an der Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen durchgeführten Studie hat Hannah Tziotzios leitfadengestützte Experteninterviews mit Französisch-Lehrkräften mehrsprachiger Schüler*innen durchgeführt³⁴. Aus dieser Untersuchung können an dieser Stelle auswahlartig folgende Daten und Befunde festgehalten werden: Die in der Studie befragten Lehrkräfte weisen eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität auf:

„[...] ich empfinde so lange ich hier an der Schule bin – und das ist schon sehr, sehr lange, über 30 Jahre – gerade diese kulturelle Mischung und diese sprachliche Mischung als sehr fruchtbar und positiv, sowohl für das Schulklima, als auch für das gemeinsame Lernen, für die soziale Toleranz usw.“³⁵

Grundsätzlich wird mehrsprachigen Schüler*innen eine größere sprachliche und (inter-/trans-) kulturelle Sensibilität zugesprochen, was folgendes Statement exemplarisch verdeutlicht:

„[...] ich hatte so ein bisschen das Gefühl, dass die Schüler auch aufgrund ihrer eigenen interkulturellen Kenntnisse – ja? – durch ihre eigene (...) ihr eigenes Switchen zwischen ihrer Sprache in der Familie und [...] der Sprache in der Schule und im Lande eben eben besonderes Interesse auch an interkulturellen

Zusammenhängen hatten und auch besonderes Interesse dann natürlich auch an, äh, an einer vertieften, äh, Kenntnis und einem vertieften Erlernen der französischen Sprache.“³⁶

Immer wieder wird darauf verwiesen, dass mehrsprachige Schüler*innen initiativ Verweise auf ihre Herkunftssprachen in den Französischunterricht einbringen.

„[...] also die Sprache, die die Schüler sprechen, wird eigentlich nicht von mir als Lehrerin sehr in den Vordergrund gestellt. Aber: Die Schüler selbst bringen immer von sich aus Parallelen – zumindest lexikalische Parallelen – aus ihren Muttersprachen in den Unterricht ein.“³⁷

Die befragten Lehrkräfte haben also eine durchaus realistische – und wohl auch begrüßenswerte – Einstellung zum vernetzenden Sprachenlernen: Sie nutzen ihre eigenen Kompetenzen insbesondere im Bereich anderer Schulsprachen, um Sprachvergleiche grundsätzlich anzuregen, verlassen sich in Bezug auf die Herkunftssprachen aber auf die Experten-Kompetenz ihrer Schüler*innen. Wichtig ist wohl die grundsätzliche Bereitschaft, alle im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen in den Fremdsprachenunterricht einzubringen beziehungsweise einbringen zu lassen.

Besondere Schwierigkeiten mehrsprachiger Schüler*innen werden in den Bereichen Aussprache und Morphosyntax erwähnt. Diese haben nach Einschätzung der interviewten Lehrkräfte, die jeweils mit etwa 30 Dienstjahren über Möglichkeiten einer historischen Perspektivierung verfügen, in dem Maße zugenommen, wie die Zahl der mehrsprachigen Schüler*innen gestiegen ist:

„Ja und einige machen natürlich massive massive Fehler, ne. [...] Vom Satzbau angefangen über den Gebrauch der richtigen Wörter, der Artikel, Genus [...] Und oft gebrauchen sie überhaupt keinen Artikel [...] Weil das in ihrer Muttersprache eben nicht nötig ist oder da gibt's den gar nicht. Und das [...] überträgt sich

natürlich dann auf die deutsche Sprache und natürlich dann auch auf das Französische. [...] das ist aber auch in den letzten Jahren, äh, verstärkt, ne, früher, zu Beginn meiner beruflichen Tätigkeit ist mir das nicht so aufgefallen, dass man häufig fragen muss:

„Wo ist denn der Begleiter?“ Le déterminant. Tu as oublié le déterminant. Ne? Und dann kommt dann „Ah ja, le, la, une“, je nachdem.“³⁸

Im Bereich der Aussprache wird beobachtet, dass vor allem türkische und arabische Schüler*innen die Tendenz haben, das Schriftbild lautgetreu umzusetzen, was durch die Beschulung im Deutschen begründet wird, aber auch durch die jeweiligen Herkunftssprachen begründet sein könnte:

„Also, da kann man 120 mal sagen, dass es nicht et (deutsch ausgesprochen) heißt, ne, sondern [...] dass der letzte Konsonant nicht gesprochen wird. [...] Immer wieder das Plural-s wird gesprochen. [...] in Französisch fällt es mir eben, eben besonders auf. Dass immer diese Endungen, immer! Ils regardent (deutsch gesprochen) oder ils regardent (Endung nasal gesprochen). Da kann ich noch froh sein, wenn's nasal ist! ((lacht)) [...]“³⁹

Eine in verschiedenen Interviews manifeste Tendenz scheint die Zunahme der Zahl von Schüler*innen maghrebinischer Herkunft zu sein. Dabei wird einerseits auf eine größere Bereitschaft, das im Maghreb als Zweitsprache verbreitete Französisch zu erlernen, verwiesen (Gymnasium), andererseits aber auch auf die Ablehnung einer Sprache gegenüber, die gegebenenfalls durch die Eltern gewählt wurde. In diesem Fall werden Divergenzen zwischen mündlicher Kompetenz und schriftlichen Leistungen berichtet. Eine Gymnasiallehrkraft erklärt etwa:

„Das hängt vielleicht auch – gerade bei den Schülern aus den maghrebinischen Ländern – auch mit dem Hintergrund [...] in diesen Ländern zusammen. Das merkt man auch immer mal, dass sie mal

sagen: „Also Französisch ist für mich besonders wichtig.“ [...] Weil auch in Marokko oder, äh, eben auch viel Französisch gesprochen wird und man mit Französisch gut, äh, dort auch gute Perspektiven hat und solche Dinge.“⁴⁰

Andererseits formuliert eine Realschullehrkraft aus einer anderen Stadt:

„[...] was wir zunehmend bekommen haben [...] sind marokkanische Schüler. Äh, die können eher gut sprechen, weil die das auch von zuhause mitbringen. Mit den Eltern kann man sich manchmal französisch unterhalten am Elternsprechtag. Äh, wobei die dann Französisch machen sollen, weil die Eltern sagen: „Pass mal auf, wir können das alle, also musst Du jetzt auch Französisch nehmen. Aber die sind nicht wirklich selbst motiviert. Das heißt also, wenn die dann anfangen müssen, diese Französischnote zu halten, sind die zwar in dem Mündlichen immer ganz gut dabei, einfach, weil die flexibel sind, weil sie's auch zu Hause hören. Oder auch wenn sie in den Ferien nach Marokko fahren mit den Verwandten sprechen, weil sie zum Teil ja selber kein Berberisch mehr können und so.“⁴¹

Über die Rolle von Flüchtlingskindern, so genannten Seiteneinsteiger*innen, im Fremdsprachenunterricht können die Lehrkräfte derzeit noch keine Aussagen treffen („Da, äh, kann ich jetzt noch nichts zu dem Fremdsprachenunterricht sagen, weil die Schüler ja erstmal mit 20 Stunden in der Woche Deutsch lernen müssen.“⁴²).

Insgesamt geht aus den Experteninterviews eine positive Einschätzung der Mehrsprachigkeit auch im Hinblick auf den Französischunterricht hervor, wobei neue Herausforderungen, auch für die Französischlehrerbildung an Universität und Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung, durchaus manifest werden und Ansatzpunkte benannt werden.

Im Herbst 2015 wurde unter Lehrkräften der Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch an allge-

mein- und berufsbildenden Schulen in NRW eine Online-Befragung zur Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht durchgeführt⁴³. Hintergrund ist die Bedeutung der Aussprache für die Wahrnehmung durch Muttersprachler*innen im Ausland einerseits und eine Vernachlässigung der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht seit der so genannten kommunikativen Methode, die in Zeiten der Aufwertung der Mündlichkeit natürlich überwunden werden sollte. Mehrere Items und offene Fragen zielten auch auf die Situation der Herkunftssprecher*innen im Fremdsprachenunterricht ab. Bei n=128 ausgewerteten Datensätzen sind diesbezüglich unter anderem folgende Ergebnisse festzuhalten: Insgesamt überwiegt die Wahrnehmung, dass mehrsprachige Schüler*innen im Hinblick auf die Aussprache in den romanischen Sprachen eher Vorteile (ja: 51,6 %, nein: 33,3 %, weiß nicht: 15,1 %) als Nachteile (ja: 24,6 %, nein: 61,9 %, weiß nicht:

Spanischen deutlich stärker als im Französischen. Dies spiegelt sich auch in der Wahrnehmung zusätzlicher Schwierigkeiten von Herkunftssprecher*innen, die insgesamt niedriger ausfällt, am stärksten aber im Französischen wahrgenommen wird. Die Unterschiede zwischen der wahrgenommenen Auswirkung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit in den Zielsprachen Französisch und Spanisch sind signifikant (p = 0.000 (Vorteile) bzw. p = 0.022 (Nachteile) im Chi-Quadrat-Test), auch der Unterschied zwischen Französisch und Italienisch bei den Nachteilen ist signifikant (p = 0.013). Mögliche Ursachen erklären die qualitativen Daten zu diesem Fragenkomplex: Neben allgemein auf eine höhere Sprachkompetenz Mehrsprachiger zielenden Aussagen (z.B. „Sie haben meistens ein breiteres Repertorium von Lauten und damit weniger Schwierigkeiten Sonderlaute auszusprechen“, Case 91) treten sprachenspezifische Begründungen, die andeuten, dass

SuS“ (Case 118), „Türkisch und slawische Sprachen: kein Aspirieren (...)“, Case 123). Immer wieder werden herkunftsbefindlich erworbene andere romanische Sprachen als die Zielsprache als förderlich hervorgehoben (wobei der Fokus variiert und ggf. Beeinflussung der Rolle des Französischen als Zweit- oder Fremdsprache nicht ausgeschlossen werden kann, wenn z.B. besonders Portugiesisch und Rumänisch, aber auch Italienisch als die Aussprache des Französischen begünstigend dargestellt werden (Case 38, 47, 51, 53); naheliegend sind die Vorteile, die für das Sprachenpaar Spanisch – Italienisch (und vice versa) benannt werden (z.B. Case 86, 109)). Eine Italienischlehrkraft benennt allgemeine Vorteile romanophoner Herkunftssprecher*innen wie folgt: „Vorteile von Schülerinnen und Schülern aus dem romanischen Sprachraum – intuitiv bessere Aussprache“ (Case 69). Sprachspezifische Schwierigkeiten werden dagegen eher bei Herkunftssprecher*innen asiatischer Provenienz festgestellt (z.B. „Asiaten haben erhebliche Probleme bei der Aussprache und Betonung“, Case 92, „vietnamesisch + koreanisch: Aussprache allgemein wie das Verwechseln von Konsonanten und Vokalen“, Case 105).

		Französisch	Spanisch	Italienisch
Vorteile	ja	34,3%	81,1%	54,5%
	nein	49,3%	8,1%	27,3%
	weiß nicht	16,4%	10,8%	18,2%

		Französisch	Spanisch	Italienisch
Nachteile	ja	37,3%	13,5%	4,5%
	nein	49,3%	75,7%	77,3%
	weiß nicht	13,4%	10,8%	18,2%

(3) Wahrnehmung der Situation mehrsprachiger Schüler*innen durch Lehrkräfte nach Sprachen.

13,1 %) haben. Im Hinblick auf die drei untersuchten romanischen Schulsprachen verteilt sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte wie folgt:

Es ist deutlich sichtbar, dass die meisten Vorteile für Herkunftssprecher/innen von den Spanisch-, gefolgt von den Italienischlehrkräften wahrgenommen werden, und zwar im Falle des

sowohl auf segmentaler Ebene (Einzellaute) als auch auf prosodischer Ebene stärkere Ähnlichkeiten zwischen stark vertretenen Sprachen wie Türkisch, Arabisch und Griechisch und gerade dem Spanischen vorliegen (z.B. „gerolltes „r“ in anderen Sprachen häufiger vertreten“, Case 114, „r, rr, ch geleg(entlich) j bei u.a. türkisch oder arabisch sprechenden

Zusammenfassung: Empirische Befunde zur Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Aus den genannten Untersuchungen können unter anderem folgende Erkenntnisse festgehalten werden:

- Eine nicht unerhebliche Zahl von Lehramtsstudierenden ist mehrsprachig aufgewachsen.
- Die Überzeugungen mehrsprachig Aufgewachsener unterscheiden sich teilweise signifikant von denen einsprachig Aufgewachsener (teils positiver, teilweise aber auch kritischer gegenüber Mehrsprachigkeit).
- Eine ausgeprägte Sensibilität für und grundsätzliche Offenheit gegenüber sprachlich bedingte(r) Hetero-

genität in den schulischen Lerngruppen ist bei angehenden Lehrkräften vorhanden.

- Praktizierende Lehrkräfte erkennen Schwierigkeiten, aber auch Vorteile von herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit, zum Beispiel im Hinblick auf Bildungserfolg.
- Fremdsprachen-Lehrkräfte erkennen eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts durch Zuwanderung (Erfordernis der Hilfestellung zu sprachspezifischen Phänomenen, die für deutsche Erstsprachler*innen nicht erforderlich waren).
- Fremdsprachen-Lehrkräfte können Schwierigkeiten und Vorteile einzelner Gruppen von Herkunftssprecher*innen teilweise recht genau benennen.
- Sie lassen Integration von Herkunfts- beziehungsweise Familiensprachen durch die Schüler*innen zu.
- Empirische Forschung mit Lehrkräften als Experten kann weitere Anhaltspunkte für die Lehrerausbildung geben (Aussagen über spezifische Bedürfnisse verschiedener herkunftssprachlicher Gruppen).

Fazit

Die Förderung von Mehrsprachigkeit und der in ihr implizierten Mehrkulturalität leisten einen wesentlichen Beitrag zur Europabil- dung⁴⁴ und zur Friedenserziehung. Der Fremdsprachenunterricht gerade in den zweiten und dritten Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch oder Italienisch trägt zur Entwicklung mehrsprachiger Biographien bei ansonsten nur monolingual aufwachsenden Schüler*innen bei (vgl. die Definition der Mehrsprachigkeit durch die EU: Muttersprache + zwei weitere Sprachen). Auch ist die zweite Fremdsprache Voraussetzung für die Erlangung der allgemeinen Hochschulreife. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, für alle Schüler*innen zweite, dritte und spät beginnende moderne Fremdsprachen zugänglich zu machen. Weiterhin ist eine Stärkung der empirischen

Fremdsprachenforschung unabdinglich, um den Fremdsprachenunterricht unter anderem im Hinblick auf – schulisch und herkunftsbedingt entwickelte – Mehrsprachigkeit noch effektiver und schüleradäquater zu gestalten. Dies betrifft gerade auch die zweiten und dritten Fremdsprachen mit ihren spezifischen Anforderungen an die Lernenden. Dazu müssen Professuren für Fremdsprachendidaktik eingerichtet und forschungsstark ausgestattet werden. Die UDE hat sich als ein Zentrum mehrsprachigkeitsdidaktischer Forschung entwickelt. Der Kontext der Metropole Ruhr stellt ein ideales Forschungsumfeld dar, in dem Erkenntnisse erzielt werden können, die für andere Regionen mit derzeit noch geringerem Anteil an mehrsprachigen Schüler*innen richtungweisend sein können. Die Kooperation der Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen mit dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache erweist sich hier insofern als besonders fruchtbar, da beide Forschungstraditionen um die Mehrsprachigkeit (Mehrsprachigkeit durch schulisch erlernte Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit durch sprachliche Integration) zusammengeführt werden können.

Summary

The didactics of multilingualism is a key subject of discussion in today's foreign language teaching. In terms of politics, multilingualism is a primary goal of foreign language teaching in Europe at least since the White Paper on Education of the European Commission's European Commission from 1995. The European Union has repeatedly emphasized the commitment to multilingualism in terms of educational policy in numerous documents such as the "new framework strategy for multilingualism" published in 2005. The article outlines the development of didactics of multilingualism in

general. Both historical dimensions and current developments in theory and practice of multilingual didactics are shown. For that purpose, the following discourse and action areas of a so-called "aufgeklärte Mehrsprachigkeit" are presented: productive skills and competencies, English, Latin, Greek and other foreign languages taught in school, German as a first language / German as a foreign and a second language, language of origin and family language, receptive variety competence, multilingual subject teaching and transcultural communicative competence. Moreover theories and models of multilingual language acquisition are introduced. Last but not least, empirical findings to promote multilingualism at schools in North Rhine-Westphalia brought to the fore. The ongoing research at the UDE focuses on the attitudes of trainee teachers and teachers of foreign languages in terms of multilingualism. Selected results from four individual studies are presented. These studies provide insight into current research projects being carried out directly by the 'Institut für Romanische Sprachen und Literaturen' (Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen) or by the 'Professur für Fachdidaktik der romanischen Schulfremdsprachen' in partnership with the 'Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache'.

Anmerkungen

- 1) vgl. Glück 2002, 412
- 2) op. cit., 416
- 3) op. cit., 413
- 4) op. cit., 420ff.
- 5) op. cit., 429f.
- 6) op. cit., 430
- 7) op. cit., 431
- 8) Amsterdam 1656, vgl. op. cit., 70
- 9) vgl. Reimann 2014, 23–27, Reimann 2016, Reimann im Druck, jeweils mit weiterführender Bibliographie
- 10) vgl. Polzin-Haumann 2013, 106
- 11) vgl. Reimann 2015, 5f., 2016, 118f.
- 12) Reimann 2015f.
- 13) vgl. Reimann 2015
- 14) Cummins 1979
- 15) z.B. Rauch/Jurecka/Hesse 2010

- 16) Göbel/Rauch/Vieluf 2011, 52
- 17) MSW 2015
- 18) vgl. MSW 2015, MSW 2016
- 19) Cantone/Di Venanzio/Haller/Reimann/Venus i.Vb., vgl. Cantone/Di Venanzio/Haller/Reimann 2015
- 20) García/Wei 2013
- 21) vgl. KMK 2012
- 22) Benholz/Reimann/Siems/Strobl/Venus in Vorbereitung
- 23) art. cit., 8/29
- 24) Hammer/Fischer/Koch-Priewe 2016, 150
- 25) art. cit. 14f./29
- 26) art. cit., 17/29
- 27) ebd.
- 28) art. cit., 25/29
- 29) vgl. art. cit., 23/29
- 30) art. cit., 25f./29
- 31) art. cit., 26/29
- 32) ebd.
- 33) art. cit., 25/29
- 34) Tziotzios 2016
- 35) Interview 1, op. cit., 74
- 36) Interview 1, op. cit., 68
- 37) Interview 1, op. cit., 72, vgl. 91
- 38) Interview 2, op. cit., 79
- 39) Interview 2, op. cit., 85
- 40) Interview 1, op. cit., 69, vgl. 75
- 41) Interview 3, op. cit., 93
- 42) Interview 1, op. cit., 71
- 43) Reimann i.Vb.
- 44) vgl. KMK 2008

Literatur

– Aronin, Larissa; O’Laoire, Muriel (2004): „Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality“, in: Hoffmann, Charlotte; Ytsma, Johannes (Hrsg.): *Trilingualism in family, school, and community*. Clevedon et al.: *Multilingual Matters*, 11–29.

– Bausch, Karl-Richard; Helbig-Reuter, Beate (2003): „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 2003, 194–201.

– Benholz, Claudia; Reimann, Daniel; Siems, Maren; Strobl, Jan; Venus, Theresa (in Vorbereitung): „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen“.

– Cantone, Katja F.; Di Venanzio, Laura; Haller, Paul; Reimann, Daniel (2015): „HerkunftssprecherInnen im Fremdsprachenunterricht: Integrative Konzepte und Spracherhalt“, *Tagungsbericht*, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 26, 137–140.

– Cantone, Katja F.; Di Venanzio, Laura; Haller, Paul; Reimann, Daniel; Venus, Theresa (in Vorbereitung): „HerkunftssprecherInnen im Fremdsprachenunterricht – eine Befragung unter Lehramtsstudierenden (Französisch/Spanisch)“.

– Cummins, Jim (1979): „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children“, in: *Review of Educational Research* 49, 2, 222–251.

– García, Ofelia & Wei, Li (2013): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave.

– Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin/New York: De Gruyter.

– Göbel, Kerstin; Rauch, Dominique; Vieluf, Svenja (2011): „Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16, 2, 50–65.

– Hammer, Svenja; Fischer, Nele; Koch-Priewe, Barbara (2016): „Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule“, in: Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. DDS Die Deutsche Schule Beiheft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis – Beiheft*. Band 1. Münster: Waxmann, 147–171.

– Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: *Multilingual Matters*.

– KMK (2008) (11978): *Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 05.05.2008)*, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf (12.06.2016).

– KMK (2012): *Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (12.06.2016).

– Lüttenberg, Dina (2010): „Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik“, in: *Wir kendes Wort* 2, 299–315.

– MSW (2015): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/15*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2014.pdf (12.06.2016).

– Polzin-Haumann, Claudia (2013): „Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der „Universität der Großregion““, in: Bürgel, Christoph; Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, Baltmannsweiler, 103–116.

– Rauch, Dominique P.; Jurecka, Astrid; Hesse, Hermann-Günter (2010): „Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompe-

tenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 55, 78–100.

– Reimann, Daniel (2014): „Kontrastive Linguistik revisited oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten?“, in: ders. (Hrsg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch*. Tübingen: Narr, 9–35.

– Reimann, Daniel (2015): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – neue Wege (auch) für den Spanischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51, 4–11.

– Reimann, Daniel (2016a): „Zur „mehrsprachigen Wende des Fremdsprachenunterrichts“, in: Bär, Marcus; Bernecker, Walther L. Lüning, Marita (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. *Festschrift für Ursula Vences zum 75. Geburtstag*. Berlin: tranvía 2016, 117–129.

– Reimann, Daniel (2016b): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer_innenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15–33.

– Reimann, Daniel (in Vorbereitung): „Aus-sprache im Unterricht der romanischen Sprachen aus Sicht der Lehrenden. Ergebnisse einer Pilotstudie“.

– Reimann, Daniel; Siems, Maren (2015): „Herkunftssprachen im Spanischunterricht – Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51, 33–43.

– Tziotzios, Hannah (2016): *Experteninterviews mit Französisch-Lehrkräften mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler*. Essen, unveröffentlichtes Manuskript, 114 Seiten.

– Weinrich, Harald (1983): „Sprachmischung und Fremdsprachendidaktik“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 67, 207–214.

Der Autor

Daniel Reimann ist seit 2014 Professor für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen. Zuvor war er Studienrat im staatlichen bayerischen Schuldienst, Akademischer Oberrat und Leiter des Lehr- und Forschungsbereichs Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Würzburg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Inter- und Transkulturalität im Fremdsprachenunterricht, Sprachmittlungskompetenz, Schnittstellen zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung, Historiographie des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik sowie Mehrsprachigkeitsdidaktik – mit besonderem Fokus auf Integration aller Schulsprachen und der Herkunfts- beziehungsweise Familiensprachen unserer Schüler*innen.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/70395

URN: urn:nbn:de:hbz:464-20190814-153202-7

Erschienen in: UNIKATE 49 (2016), S. 56-67

Alle Rechte vorbehalten.