Mehrsprachigkeit aus der Sicht Fremdsprachen- LehrerInnen in Deutschland und Frankreich

Julia Putsche

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/esp/4439>
DOI : 10.4000/esp.4439
ISSN : 2532-0319

Éditeur

Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2019
Pagination : 29-42
ISSN : 1127-266X

Référence électronique

Julia Putsche, „Mehrsprachigkeit aus der Sicht Fremdsprachen-LehrerInnen in Deutschland und Frankreich“, *Éducation et sociétés plurilingues* [Online], 47 | 2019, Online erschienen am: 01 September 2021, besucht am 02 September 2021. URL: <http://journals.openedition.org/esp/4439> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/esp.4439>

MEHRSPRACHIGKEIT AUS DER SICHT FREMDSPRACHEN-LEHRERINNEN IN DEUTSCHLAND UND FRANKREICH

Julia PUTSCHE

L'articolo propone una discussione della nozione di plurilinguismo e della sua ricezione presso futuri/e insegnanti di lingue in Francia e in Germania. Grazie ad estratti di interviste, esso illustra le rappresentazioni complesse che gli/le insegnanti hanno del plurilinguismo. Il contributo propone prospettive linguistiche e didattiche.

Parole chiave: nozione di plurilinguismo, ricezione del plurilinguismo, insegnanti di lingue, Francia, Germania, formazione

L'article propose une discussion de la notion du plurilinguisme et sa réception chez de futurs enseignant.e.s de langues en France et en Allemagne. À l'aide d'extraits d'entretiens, il illustre les représentations complexes qu'ils ont du plurilinguisme. La contribution propose des perspectives scientifiques et des perspectives de formation.

Mots-clés: notion de plurilinguisme, réception du plurilinguisme, enseignants de langue, France, Allemagne, formation

The article discusses the notion of multi(pluri-)lingualism and how it is received by future language teachers in France and Germany. Several extracts from interviews illustrate the many ways they imagine multilingualism can be defined. The article opens a few scientific as well as practical perspectives on teacher training.

Key-words: idea of plurilingualism, reception of plurilingualism, language teachers, France, Germany, teacher training.

EINLEITUNG

Dass der monolinguale Lernende in französischen und deutschen Schulen aus zwei Gründen die Ausnahme ist, zeigt einerseits die gesellschaftliche Entwicklung westeuropäischer Staaten als Einwanderungsstaaten und andererseits die Definition von Mehrsprachigkeit, welche von Institutionen wie dem Europarat ausgeht, nämlich, dass ein jedes Individuum, welches andere Sprachen lernt, als mehrsprachige Person zu betrachten ist (GER, 2001).

Eine genauere Betrachtung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit zeigt hingegen, dass es sich bei dieser selten um die in der Schule

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

IST
MEHRSPRACHIGKEIT
GLEICH
MEHRSPRACHIGKEIT?

unterrichteten Fremdsprachen handelt. Im schulischen Kontext koexistieren quasi zwei mehrsprachige Realitäten (Gogolin 1994; Britz 2006), zum einen jene, welche sich durch schulischen Fremdsprachenunterricht entwickelt und gefördert wird, zum anderen die Mehrsprachigkeit, welche aus den Unterschieden zwischen Familien- und Schulsprache besteht, wenn diese nicht dieselbe ist (vgl. Hu 2003).

Der Platz der durch die Schule geförderten, positiv bewerteten Mehrsprachigkeit der unterrichteten Sprachen (häufig sogenannte Prestigesprachen) scheint in der allgemein verbreiteten Meinung anerkannt zu sein. Die mehrsprachige Situation von Schülern, die aufgrund eines Migrationshintergrundes in der Familie andere Sprachen als die jeweilige Landessprache beherrschen, findet selten ihren Platz im Fremdsprachenunterricht.

Um dies zu ändern, muss untersucht werden, wie Lehrer zu dieser zweiten Mehrsprachigkeit stehen, welches Wissen und welche Überzeugungen (*Teacher cognition*, vgl. Borg et al. 2012) sie darüber haben und wie man sie dafür gewinnen kann, die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden in den Lernprozess einer Fremdsprache mit einzubeziehen.

Der Beitrag möchte mit Ergebnissen aus einer vergleichenden Interviewstudie mit Referendaren aus der Grenzregion Pfalz-Elsass-Baden, die die jeweilige Nachbarsprache unterrichten werden (Französisch in Deutschland, Deutsch in Frankreich), auf die oben aufgeworfenen Fragen eingehen.

In einem kürzlich geführten Gespräch mit einer Studierenden unseres Masterstudiengangs *Didactique des langues et du FLE*, fragte ich sie, ob sie mehrsprachig aufgewachsen sei. Sie antwortete mit „Nein“ und erklärte, dass sie neben dem Französischen nur die Sprache ihrer Eltern zu Hause spreche. Auf meine Reaktion, dass sie also sehr wohl mehrsprachig aufgewachsen sei, antwortete die Studierende, dass sie bei meiner Frage an weitere (europäische) Sprachen wie Deutsch und Englisch gedacht habe und dabei nicht in Erwägung gezogen habe, dass ihre Familiensprache ein Element ihrer individuellen Mehrsprachigkeit darstellen könnte.

Die hier kurz beschriebene Situation illustriert deutlich, dass der Mehrsprachigkeitsbegriff, wenn auch europaweit auf Bildungsebene in aller Munde, keineswegs klar definiert ist. Betrachtet man dies nun aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive, erscheint es umso wichtiger, diesen in seiner ganzen Komplexität für den fremdsprachlichen Unterricht zu beleuchten. Anschließend stellen wir kurz die Forschungsmethodik der Studie vor, um dann die Ergebnisse zu prä-

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

DER
MEHRSPRACHIGKEIT
SBEGRIFF

sentieren und zu diskutieren. Die Forschungsfragen, welche für unsere Interviewstudie mit Lehrern in Ausbildung relevant sind, sind die folgenden:

- 1 Inwiefern haben, möglicherweise unterschiedliche, Mehrsprachigkeitsansätze ihren Platz im Fremdsprachenunterricht?
- 2 Wenn es im fremdsprachlichen Unterricht einen Platz für herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit gibt, wie sieht dieser aus?
- 3 Welche Überzeugungen haben junge Lehrpersonen bezüglich individueller Mehrsprachigkeit bei ihren Schülern?

Der Mehrsprachigkeitsbegriff ist seit den 2000er Jahren im europäischen Bildungskontext *en vogue*. Es erscheint uns demnach interessant und wichtig, diesen unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten, um ihn dann für den vorliegenden Kontext (herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht der romanischen Sprachen) eingrenzen zu können.

MYTHOS
MEHRSPRACHIGKEIT

Dass Mehrsprachigkeit als Phänomen bei einzelnen Sprechern gewisse Mythen (vgl. Grosjean, 2010) in deren Umfeld mit sich bringt, können diese Sprecher sicher bestätigen. Diese Mythen, welche sich um den plurilingualen Sprecher ranken, variieren auch in Bezug auf sein Sprachrepertoire: Handelt es sich beispielsweise um eine mehrsprachige Person, die zwei Prestigesprachen in ihrem Repertoire hat, oder um eine Person, die die Landessprache und ihre Herkunftssprache spricht, wobei letztere womöglich einen gesellschaftlichen Minoritätsstatus innehat (vgl. Bothorel-Witz/Tsamadou-Jacobberger 2008; Hélot/de Mejia 2008)?

Ohne an dieser Stelle geläufige Mythen aufzulisten, berufen wir uns einzig auf die Tatsache, dass wir es mit Mythen zu tun haben, die aus psycholinguistischer und didaktischer Sicht widerlegt sind (vgl. Kersten et al. 2011). Wir befinden uns also keineswegs in einer Situation, in welcher Lernende mit herkunftsbedingt mehrsprachigem Lernprofil für den Fremdspracherwerb benachteiligt wären. Existierende Mythen, die gesellschaftlich weit verbreitet sind und so den Stellenwert sozialer Repräsentationen erlangen (Jodelet 2003; Castellotti/Moore 2002), machen jedoch nicht zwingend vor den Köpfen von Lehrenden Halt, worauf wir in Abschnitt 4 näher eingehen werden.

ADDITIVE VERSUS
INTEGRATIVE
MEHRSPRACHIGKEIT

Bedeutet Mehrsprachigkeit die Summe aller vom Sprecher beherrschten Sprachen? Letztere wären dann die in einer linearen Aneinanderreihung, ganz dem Bild einer Perlenkette gleichend, repräsentierten Sprachen, die eine Person beherrscht. Diese gehören

**DIE POSITION DES
GER**

nach dieser Definition zu einem gemeinsamen Sprachrepertoire, überschneiden und interagieren/interferieren jedoch nicht. In dieser (additiven) Perspektive sammelt der mehrsprachige Sprecher Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachen, ohne sie miteinander zu verknüpfen beziehungsweise erlernt und erwirbt seine Sprachen, ohne dass die Lehrenden dazu anregen, Verknüpfungen und Überschneidungen von Sprachen zu suchen und zu nutzen. Dieser additiven Perspektive kann man die integrative Vision von Mehrsprachigkeit des GER gegenüberstellen.

Da sich unser Beitrag an der Schnittstelle der Linguistik zur Fremdsprachendidaktik befindet, möchten wir nun die Position des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (Europarat 2001) betrachten (GER). Dieser unterstreicht in Kapitel 8 eindeutig die Relevanz einer integrativen Mehrsprachigkeitsperspektive für den europäischen Fremdsprachenunterricht. Der GER hat keinen curricularen Stellenwert für den Fremdsprachenunterricht in den europäischen Staaten (in unserem Falle für die deutschen Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sowie Frankreich), sein Kerninhalt, der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht, hat jedoch in den meisten europäischen Fremdsprachenlehrwerken seinen Niederschlag gefunden und auch weitestgehend Einzug in die Lehrerbildung gefunden. Es erscheint uns daraus folgend logisch, dass auch die Mehrsprachigkeitsperspektive des GER richtungsweisend für den Fremdsprachenunterricht ist.

Der Begriff mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. Der herkömmliche Ansatz beschreibt Fremdsprachenlernen so, dass man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, additiv hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu:

- sich von der weit verbreiteten Annahme zu entfernen, dass sich L1 und L2 getrennt, wenngleich ausbalanciert gegenüber stehen; dies geschieht, indem Mehrsprachigkeit als Regelfall, Zweisprachigkeit hingegen als Sonderfall der

Mehrsprachigkeit angesehen wird;

- in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen. [...] (Europarat, 2001:129)

Nach der Lektüre dieses Auszugs des GER wird schnell deutlich, dass sich das hier empfohlene Mehrsprachigkeitskonzept in einer integrativen Logik situiert, in welcher Sprachkompetenzen eines Individuums nicht separat voneinander erworben werden, sondern parallel, sich überschneidend, mit verschiedenen Niveaustufen etc. Wichtig ist auch das Bild des Menschen, der nicht voneinander getrennte Sprachkompetenzen sein Eigen nennt, sondern *eine* mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die sich stetig weiter entwickelt.

Für unsere Untersuchung ist diese Perspektive insofern relevant, als man nun tatsächlich festhalten kann, dass *alle* Sprachen eines Sprechers zu seinem mehrsprachigen Repertoire gehören und miteinander verknüpft werden können und sollen. Die Verbindung zwischen den in der Schule erlernten Sprachen erscheint logisch, jedoch gehören auch die Herkunftssprache(n) mit in dieses sprachliche Repertoire, das im fremdsprachlichen Unterricht genutzt werden kann. Bilingualität wird zwar als Sonderfall des Regelfalls Mehrsprachigkeit präsentiert, die Verbindung der L1 mit L2 und weiteren Sprachen jedoch als erstrebenswert präsentiert. Bei Schülern mit einem 2L1-Profil schließt sich demnach die Integration „der anderen L1“ keineswegs aus. Jedoch – und hier kommen wir auf die in diesem Unterkapitel erwähnten „Grenzen“ des GER zurück – hat diese Mehrsprachigkeitsposition keinen zwingenden curricularen Stellenwert.

ZWISCHENFAZIT

Nachdem wir in den vorangegangenen Unterkapiteln den Mehrsprachigkeitsbegriff aus verschiedenen Perspektiven betrachtet haben, können wir an dieser Stelle zunächst festhalten, dass:

- Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher und individueller Regelfall anzusehen ist
- Integrative Mehrsprachigkeit das im Fremdsprachenunterricht zu favorisierende Modell sein sollte, in welchem man davon ausgeht, dass Schüler eine einzige mehrsprachige Kompetenz besitzen, die alle die von ihnen beherrschten Sprachen umfasst und

dass diese Sprachen miteinander verknüpft sind und man nicht mehr in einer additiven Logik von Sprachkompetenz handelt (keine Schichtung oder Nebeneinander der Sprachen).

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

HERKUNFTSBEDINGTE MEHRSPRACHIGKEIT

EINE STUDIE MIT LEHRPERSONEN

INTERVIEWS LINKS UND RECHTS DES RHEINS

In der von uns durchgeführten qualitativ angelegten Pilotstudie ging es neben den Aspekten zur Mehrsprachigkeit hauptsächlich um die sozialen Repräsentationen zur besonderen geografischen Situation (eine Fremdsprache unterrichten, welche man wenige Kilometer weiter im Nachbarland spricht) von sich in Ausbildung befindlichen Deutschlehrkräften im Elsass (Académie de Strasbourg) und deren deutsche Kollegen für das Fach Französisch in Rheinland-Pfalz (Studienseminar Landau) und Baden-Württemberg (Studienseminar Freiburg).

Neben dem Grund der möglichst großen Homogenität der Untersuchungsgruppe trafen wir die Entscheidung, mit Studienreferendaren sowie französischen *professeurs-stagiaires* zu arbeiten deswegen, weil uns eine Gemeinsamkeit dieser Altersgruppe in unseren Vorüberlegungen zur Auswahl der Untersuchungsgruppe besonders interessierte: Als Vertreter der so genannten „Generation Erasmus“ hatten tatsächlich alle Teilnehmenden unserer Befragung (1) einen Teil ihres Studiums (Meistens ein Auslandssemester) im Ausland absolviert oder dort als Fremdsprachenassistenten gearbeitet. Uns interessierte, ob diese „Generation Erasmus“, die mit der europäischen Einigung aufgewachsen ist, (besonders) offen für eine mögliche grenzüberschreitende deutsch-französische Sprachdidaktik wäre (2) und wie sich diese jungen Lehrpersonen einer möglichen Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber positionieren – einem Ansatz, von dem sie möglicherweise schon im Studium gehört haben, wenn dem nicht der Fall sein sollte, dann aber in der praktischen Ausbildungsphase, in welcher sie sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung alle befanden.

In der qualitativ angelegten halb offenen Interviewstudie wurden die Lehrenden zu ihren Überzeugungen, Einstellungen, Unterrichtspraktiken etc. befragt, um besser zu verstehen, wie Lehrende handeln. Wir verorten unsere Studie in der Forschung zur *Teacher Cognition* von Fremdsprachenlehrern. Hierbei stützen wir uns auf die Arbeiten von Borg (2009).

Teacher cognition research is concerned with understanding what teachers think, know and believe. [...] The questions being addressed now were not simply “what do teachers do?” but also “what do they think?”, “what decisions do they make?” and “why?” (Borg 2009: 1).

Unser Augenmerk richtet sich nicht auf die Unterrichtspraxis der Lehrenden (wir führten keine Unterrichtsbeobachtungen durch), sondern ihre Einstellungen und Überzeugungen – welche allerdings wie-

EINIGE ERGEBNISSE

BRÜCKEN BAUEN

derum einen Einfluss auf das professionelle Handeln haben (Putsche 2013: 65).

Guichon (2011) schlägt eine Klassifikation für die möglichen Erhebungsmethoden der *Teacher Cognition* nach ihren jeweiligen Zielen vor. Er attribuiert dem Begriff *Teacher Cognition* nach Borgs Definition (2009) den Überbegriff eines *terme parapluie*, der mehrere Facetten widerspiegelt. Demnach lässt sich unsere Studie in die Erhebungsmethodik der „mündlichen Kommentare“ einordnen, welche mittels halboffener Interviews und/oder Interviews mit Selbstkonfrontation erhoben werden. Das Ziel ist hierbei „obtenir des commentaires oraux sur les représentations des enseignants, leurs attitudes, leurs théories en actes et les construits mentaux afférents“ (Guichon 2011: 149).

Wir möchten nun anhand einiger ausgewählter Interviewauszüge aus den drei Regionen illustrieren, welche Phänomene hinsichtlich der eingangs gestellten Forschungsfragen ausgemacht werden konnten. Nach Sichtung der entsprechenden Interviewsequenzen erarbeiteten wir ein Kategoriensystem, das die verschiedenen Auffassungen der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zusammenfasst (s. 4.1 bis 4.7). Wir illustrieren nachfolgend jede Kategorie anhand einer Phänomene aus einer Interviewsequenz. Die ausgewählten Interviewsequenzen antworten alle auf die Frage(n) nach einer möglichen Integration der Herkunftssprachen der Lernenden in einer Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Also vielleicht in *begrenztem Maße*. Also ich nutze das zum Beispiel jetzt sehr viel im *Spanischunterricht*, weil der Spanischunterricht eine sehr hohe Progression aufweist und ich das in einem Jahr wahnsinnig viel mit denen *durchkloppen muss. Also schlapp machen kann da keiner, weil Zeit für lange Wiederholungen *ist nicht. Und das heißt, man muss von Anfang an halt *effektive Strategien* beherrschen, wie kann ich mir Sachen schnell und gut erschließen. Und *die haben ja alle Französisch gemacht in der achten Klasse und sind da auch da immer sehr stolz, mir zu zeigen, was sie schon alles wiederholen. Und da klappt es zum Beispiel sehr, sehr gut, dass die sehr oft dann strecken und sagen: Das ist das, weil im Französischen heißt es Soundso.* (Interviewausschnitt Seminar Freiburg R1)

Der Ausschnitt zeigt, dass die Lehrperson gegenüber einer möglichen Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht aufgeschlossen ist, sich dieser aber (in einer integrativen Form wohlgemerkt) ausschließlich für die Verbindung zwischen romanischen Sprachen bedient, die nicht zwingend Herkunftssprachen der Schüler sind, jedoch in der Schule erlernt werden. Wir machen also eine integrative Mehrsprachigkeitsdidaktik aus, in welcher den Lernenden das

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

VERBOT DER
HERKUNFTSSPRACHEN
IM UNTERRICHT

ANGST, DIE
„KONTROLLE“
ZU VERLIEREN?

Brücken schlagen zwischen zwei romanischen (Schul-)Sprachen als Erwerbsstrategie sogar nahe gelegt wird („effektive Strategie“).

Moi, *ils ont interdiction totale de parler turc. Si je les vois parler turc, je les colle tout de suite.* Parce que sinon, moi aussi, je peux parler espagnol et puis, enfin, c'est (:) *que *intégrer par la langue maternelle, peut-être dans des associations locales, voilà, de faire dans la bibliothèque municipale le mercredi après-midi, euh, des activités de lecture avec des livres pourquoi pas bilingues, des livres traduits, hein, puis se comparer, puis faire la même chose en alsacien, ou (:) là pourquoi pas. Mais on *peut pas nous apprendre le turc.* (Interviewausschnitt Académie Strasbourg R1)

Der vorliegende Interviewausschnitt zeigt in einer extremen Art und Weise die 'Verbannung' der Herkunftssprachen der Schüler aus dem Klassenzimmer. Hinter dem Verbot der Sprachen steht weiterhin eine Sanktion, nämlich das 'Nachsitzen'. Die Lehrperson vergleicht eine mögliche Integration des Türkischen, Herkunftssprache einiger Schüler, mit einer möglichen Integration des Spanischen ihrerseits, Sprache, die sie beherrscht, jedoch keine Herkunftssprache darstellt. Sie schlägt vor, das Erlernen oder Kommunizieren in der Herkunftssprache im Rahmen von Sprachunterricht in Vereinen oder Privatinitiativen umzusetzen, dies jedoch nicht im Rahmen des öffentlichen Schulwesens zu tun. Der Ausschnitt zeigt beispielhaft einerseits, wie sehr am Mythos der einsprachigen Schule in den großen europäischen Staaten festgehalten wird. Er zeigt aber auch, dass sich die Lehrerin der Sprachenvielfalt im Klassenzimmer bewusst ist; sie geht also grundsätzlich nicht davon aus, dass alle Lernenden nur Französisch sprechen.

Alors moi, *si j'avais des arabophones, je le ferais.* Parce que j'ai des bases en arabe, *mais en turc, je ne peux pas le faire, je n'ai pas la formation* (Académie Strasbourg R1)

In einer komplett widersprüchlichen Aussage zum Ausschnitt in 4.2 (es handelt sich um ein und dieselbe Person), erklärt die Lehrperson hier, dass sie eventuell arabische Elemente in den fremdsprachlichen Unterricht (3) einfließen lassen könnte, wenn sie arabophone Schüler in ihrer Klasse hätte. Im Arabischen hat sie Grundkenntnisse, was in ihren Augen die Voraussetzung für die Integration einer Herkunftssprache in den Fremdsprachenunterricht darstellt. Dieses Phänomen zeigt sich sehr häufig in Interviewsituationen, in denen Lehrer zu Herkunftssprachen ihrer Schüler befragt werden. Die Vorstellung, die jeweiligen Sprachen auch beherrschen zu müssen, um zu wissen, was die Lernenden in den Unterricht einfließen zu lassen, dominiert häufig und verhindert somit eine Integration dieser

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

„ZU VIELE“
MEHRSPRACHIGE?

WERTSCHÄTZUNG DER
HERKUNFTSSPRACHEN

Sprachen in den Unterricht (vgl. Putsche 2011: 312).

Also so, würde ich sagen, im Alltag, *es gibt immer mal wieder irgendwie Themen, wo sich das eignet* oder es gibt auch mal einen Schüler, der irgendwie rein ruft: *Ach, das ist genauso wie bei mir*. Aber letztlich ist das auch *so verschieden*, dass dann auch *keine große Basis* entstehen würde. Also ich habe Schüler mit portugiesischem und griechischem und türkischen Hintergrund auch noch drin sitzen, aber, ja, *sonst in der Klasse spricht eben niemand Portugiesisch oder, oder Griechisch* oder wie auch immer, deshalb hilft das dann auch nur bedingt. *Ich würde sagen, mehr hilft es eben bei den Sprachen, die die tatsächlich alle lernen. Genau.* (Interviewausschnitt Seminar Freiburg R5)

Ähnlich wie der vorausgehende Interviewausschnitt zeigt auch dieser die Einstellung, der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit nicht gerecht werden zu können, da nicht alle Schüler die gleichen Ausgangsbedingungen für eine bestimmte Sprache mitbringen. Die Lehrperson hält mehrsprachige Ansätze für sinnvoll, wenn es sich um andere, im schulischen Kontext erlernte, Sprachen handelt. Der Ausschnitt illustriert anschaulich, wie wenig klar das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik für Lehrende ist; weiterhin erscheint er uns sehr repräsentativ, was die Vorstellung angeht, alle Lernenden müssten die gleichen Ausgangsbedingungen haben. Spannte man den Bogen weiter, käme man letztlich zur Erkenntnis, dass die Ausgangsbedingungen von Schülerinnen und Schülern nie homogen, sondern individuell höchst unterschiedlich sind. Wir haben es hier weiterhin mit dem Phänomen der, aus unserer Sicht falschen, Vorstellung zu tun, dass integrative Mehrsprachigkeitsansätze 'komplette' Sprachfertigkeiten vermitteln müssen, ganz einem Fremdsprachenunterricht, in welchem über Jahre mehrere Stunden die Woche Sprachkompetenzen vermittelt werden.

Und dann – aber *ich integriere es jetzt nicht so konkret in den Unterricht*, aber ich versuche, es einfach zu **valorisieren, also wertzuschätzen und es ist ein Wahnsinn*. Und dann sage ich ihnen: *Oh, wenn man mehrere Sprachen kann, dann ist man eigentlich, besonders gut auch in Deutsch.* (lacht) Um ihnen nicht, um sie einfach ein bisschen zu – ich kann gar nicht mehr Deutsch reden (lacht), *ermutigen* einfach, ja. Das, und auch die Eltern frage ich oft dann, wenn ich merke – *schon irgendwie, keine Ahnung, die haben eine andere Hautfarbe, dann frage ich sie, welche Sprache sprechen sie zu Hause mit ihren Kindern, um ihnen halt auch irgendwie zu sagen: Ja, das ist super.* (Interviewausschnitt Académie Strasbourg R2)

Die deutschsprachige Lehrperson (4) erklärt, keine mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in den Deutschunterricht zu integrieren, die Herkunftssprachen der betroffenen Schüler aber ihnen und ihren Eltern gegenüber wertzuschätzen. Eine erste Lektüre des Ausschnitts

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

MEHRSPRACHIGE
WORTSCHATZARBEIT

mag den Leser oder die Leserin möglicherweise erfreuen. Schön, dass man die Herkunftssprachen der Lernenden positiv „bewertet“.

Es erscheint an dieser Stelle notwendig, den Punkt der „Wertschätzung“ zu diskutieren: Ja, es ist wichtig, die Familiensprachen der Lernenden wertzuschätzen! Es stellt sich die Frage, ob es nicht viel mehr darum geht, alle Familien- oder Herkunftssprachen *anzuerkennen*. Dies geht weiter als eine mögliche Wertschätzung, die je nach Lesart auch immer eine gönnerhafte Position der Sprecher der Landessprache gegenüber den anderen mit sich bringt, wir befänden uns also wieder in einer Machtsituation.

Man kann sich auch fragen, ob in vielen schulischen Kontexten, familiäre, herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit immer noch einen 'exotischen' Charakter für Lehrer aufweist. Aus ethnolinguistischer Sicht, aber auch aus der Perspektive einer vorurteilsbewussten Erziehung zeigt der Ausschnitt weiterhin, dass die Lehrerbildung mehr für die mehrsprachige Realität Europas tun muss. Die Haltung, davon auszugehen, dass Menschen mit einer anderen Hautfarbe eine andere Familiensprache als die Landessprache sprechen, kann man sowohl positiv als auch negativ interpretieren. Einerseits zeigt die Lehrperson Sensibilität und Beobachtungsgabe für 'Anderes' und möchte dies auf keinen Fall abwertend interpretieren. Andererseits geht sie davon aus, dass Menschen mit einer anderen Hautfarbe potenziell eine andere Familiensprache sprechen. In der Logik einer vorurteilsbewussten Erziehung wird genau diese Einstellung jedoch kritisiert.

Also, oder auch: Ja, im Englischen, im Deutschen, da funktioniert es ganz gut. Und da machen wir recht viel gerade bei der *Wortschatzarbeit*. Und da können dann auch manche Schüler – *was Türkisches einbringen oder was Russisches, da sehr viele Migranten (...), ja. Also so auf Wortschatzebene funktioniert das ganz gut.* (Interviewausschnitt Seminar Freiburg R1)

Der obige Ausschnitt zeigt ein konkretes Beispiel der Anwendung eines integrativen Mehrsprachigkeitsansatzes. Interessant ist hierbei die Formulierung: Die Lehrperson erklärt affirmativ die in ihren Augen sinnvolle und gut funktionierende Nutzung eines mehrsprachigen Ansatzes für die verknüpfende Mehrsprachigkeit in der Wortschatzarbeit zwischen dem Deutschen und dem Englischen. Dann erwähnt sie die *Möglichkeit* (die Einbindung dieser Sprachen geschieht also nicht automatisch, sondern fakultativ), die Schüler haben, an dieser Stelle Elemente aus dem Russischen oder dem Türkischen einzubringen, und bricht den Satz dann aber ab, in dessen zweiter Hälfte sie wahrscheinlich erklären möchte, dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Klasse sind. Konziliant bestärkt die Lehrperson dann erneut, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

**MEHRSPRACHIGE
SCHÜLER ALS
„EXPERTEN“**

auf Wortschatzebene (global) gut funktioniere. Der Ausschnitt zeigt womöglich ein häufig auftretendes Phänomen. Einerseits hat es sich eingebürgert, im Unterricht bei der Wortschatzarbeit Brücken zwischen den europäischen Schulsprachen zu bauen, andererseits sind vergleichbare Brückenschläge zu den Herkunftssprachen der Lernenden noch die Ausnahme.

Ja, ich denke, auf jeden Fall. Also ich habe irgendwie so zwei-, dreimal so einen Fall irgendwie miterlebt, *dass ein Schüler irgendwie aus Algerien kam oder aus einem anderen Land, wo eben vielleicht auch Französisch irgendwie gesprochen wird* oder irgendwie Amtssprache ist. Und das ist *für die Mitschüler hochinteressant*, wenn man das in den Unterricht integriert. Und gleichzeitig lernen die halt auch, was *Landeskunde* angeht, ungemein viel, nämlich, dass *man Französisch nicht nur in Frankreich spricht*, sondern die lernen ja halt auch was über die Geschichte und wie es dazu kommt, dass man das eben auch in anderen Gegenden spricht und das ist hoch-, also hochspannend auch für die Mitschüler und ich finde, das zu integrieren ist ganz, ganz wichtig, weil das eben ein wichtiger Teil irgendwie auch der Kultur mittlerweile ist. Man kann es nicht irgendwie ausblenden. Und – *und ich habe das Gefühl, dass Schüler sehr offen sind, was das angeht*. Also *erstens mal fühlen die Schüler, die eben den Migrationshintergrund haben, sich sehr also wertgeschätzt*. Und, und zweitens, *die Mitschüler erleben die auch ganz anders, können die vielleicht auch besser verstehen und die werden weniger, glaube ich, dann in so eine Außenseiterrolle reingedrängt, sondern die sind dann plötzlich so Experten für irgendwas und das ist halt, die erfahren halt eine Aufwertung dadurch*. Das halte ich für sehr sinnvoll. (Interviewausschnitt Seminar Landau, R5)

Auch dieser Auszug nimmt auf die Thematik der „Wertschätzung“ herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Bezug (s.o., Kapitel 4.5). Diese findet hier jedoch ihren Platz innerhalb des Unterrichts, indem mehrsprachige Schüler zu „Experten“ werden. Dies führe zu einer *Aufwertung* und vermeide eine *Außenseiterrolle* dieser Jugendlichen. Diese Wortwahl lässt aufhorchen, da man zu dem Eindruck gelangt, mehrsprachige Schüler hätten von vornherein eine Außenseiterrolle inne, die es zu verlassen gilt. Die Lehrerin betont die Offenheit von Schülern und deren Bereitschaft, mit mehrsprachigen Ansätzen zu arbeiten. Es wäre an dieser Stelle hochinteressant, den Unterricht zu beobachten, um sich ein Bild von der „Wandlung“ vom Außenseiter zum Experten zu machen. Entspricht diese Tatsache der Realität, ist sie ein Teil der sozialen Repräsentationen der Lehrperson oder ein gesellschaftliches Phänomen?

Inwiefern haben, (möglicherweise unterschiedliche, Mehrsprachigkeitsansätze ihren Platz im Fremdsprachenunterricht?

Die hier besprochenen Ausschnitte, aber auch die gesamte Datenerhebung, zeigen, dass die Lehrpersonen bezogen auf

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

FAZIT UND
PERSPEKTIVEN
ANTWORTEN AUF DIE
FORSCHUNGSFRAGEN

Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht am ehesten zu einer integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik tendieren. Es fehlt an konkreten Ideengebungen oder Ansatzpunkten, um „mehr als“ Wortschatzarbeit in einer integrativen Perspektive anzubieten, wir können jedoch glücklicherweise keine additive Perspektive zur Mehrsprachigkeit feststellen.

Wenn es im fremdsprachlichen Unterricht einen Platz für herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit gibt, wie sieht dieser aus?

Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit wird, wenn überhaupt, für die Wortschatzarbeit verwendet. Hier stellt sich in unseren Augen aber die Frage, ob die Lehrenden andere mögliche Anknüpfungspunkte überhaupt kennen. Nicht zwingend ist hier davon auszugehen, dass diese kategorisch abgelehnt werden. Wir vermuten, dass den Lehrpersonen nicht bewusst ist, *wie* sie die herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden in den Unterricht integrieren könnten. Neben einer möglichen mehrsprachigen Wortschatzarbeit oder der Integration von kulturellen/landeskundlichen Besonderheiten fehlt es unter Umständen an weiteren Ideen oder *best practice*-Beispielen. Einen weiteren Platz für integrative Mehrsprachigkeit schaffen die Lehrenden, indem sie herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit wertschätzen, positiv hervorheben oder überhaupt auf metasprachlicher und kultureller Ebene thematisieren. Dies geschieht wahlweise in oder außerhalb des Unterrichts (zum Beispiel im Gespräch mit den Eltern). In unseren Augen ist diese Wertschätzung ein wichtiger und richtiger, sicher oft gut gemeinter Ansatz. Es erscheint uns jedoch noch wichtiger, darauf hinzuweisen, dass diese Art von Vorgehen ohne konkrete Einbindung in den Unterricht den Effekt einer leeren Phrase haben kann und möglicherweise gerade bei den einsprachigen aufgewachsenen Schülern nur einen geringen bis gar keinen Effekt hat.

Welche Überzeugen haben junge Lehrpersonen bezüglich individueller Mehrsprachigkeit bei ihren Schülern?

Ein breites Antwortspektrum ist an dieser Stelle vorhanden. Tatsächlich sind die Einstellungen gegenüber individueller, herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit sehr heterogen bei den interviewten Lehrpersonen. Im Rahmen dieser kleinen explorativen Studie sind keine generalisierbaren Ergebnisse möglich. An dieser Stelle müsste genauer untersucht werden, wie und ob sich die Einstellung gegenüber mehrsprachigen Schülern je nach deren Herkunftssprache ändert, beziehungsweise ob die Art der Herkunftssprache positive oder negative Einstellungen generiert. Hypothetisch könnte man zu diesem Zeitpunkt davon ausgehen, dass in manchen 'Lehrerköpfen' ein Unterschied zwischen Herkunftssprachen mit mehr oder weniger Prestige gemacht wird.

Mehrsprachigkeit aus der Sicht
Fremdsprachen-LehrerInnen in
Deutschland und Frankreich
J. PUTSCHE

PERSPEKTIVEN

Perspektivisch möchten wir an dieser Stelle kurz zwei Achsen ansprechen: einerseits die Forschung, andererseits die Unterrichtspraxis, curriculare Weiterentwicklung, Lehrerbildung, Unterrichtsgestaltung. Es wäre in unseren Augen wichtig und richtig, eine größere, flächendeckendere Untersuchung durchzuführen, die in Kooperation mit den jeweiligen Entscheidungs- und Ausbildungsorganen beider Länder durchgeführt wird. In einem solchen Design einer Aktionsforschung würde man einerseits eine *bottom-up*-Vorgehensweise verfolgen und mit den Lehrpersonen gemeinsam reflektieren, in einem zweiten Schritt aber auch Lösungsvorschläge erarbeiten. Andererseits könnte man im Sinne einer *top-down*-Vorgehensweise die Entscheidungsinstitutionen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden mit einbeziehen. Im Rahmen einer Aktionsforschung käme man so zu quantifizierenden Ergebnissen, die weitere Schritte für die Praxis erlauben würden. Eine weitere grenzüberschreitende Datenerhebung würde außerdem Kooperationen mit sich bringen und den Lehrern, aber auch den Institutionen einen *Spiegeleffekt* für die Grenzregion erlauben.

BIBLIOGRAPHIE

- BORG S. 2009. *Introducing Language Teacher Cognition*. Online-Publikation. Abrufbar unter:
<http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf>
- BORG S. 2012. Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis, pp. 11-29 in R. Barnard & A. BURNS (EDS.): *Researching language teacher cognition and practice: International case studies*. Bristol: Multilingual Matters.
- BOTHOREL-WITZ A., TSAMADOU-JACOBBERGER, I. 2009. Les processus de minoration et de majoration dans le discours sur les langues et les pratiques dans des entreprises à vocation internationale, pp. 43-91 in Huck D., Kahn R. (Hrsg.), *Langues régionales, cultures et développement. étude de cas en Alsace, Bretagne et Provence*. Paris: L'Harmattan.
- BRITZ L. 2006. „Bildungsbe(nach)teiligung von MigrantInnen, S. 18-32 in Reiberg L. (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. étude de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- EUROPARAT 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- GOGOLIN I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*.

- Münster: Waxmann.
- GROSJEAN F. 2010. *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUICHON N. 2011. *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies: contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Université du Havre. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00806418/>
- HELOT C., MEJIA DE A.-M. 2008. Introduction: Different Spaces – Different Languages. Integrated Perspective on Bilingual Education in Minority and Majority Settings, pp. 1-23 in Hélot C., Mejia de A.-M. (Hrsg.), *Forging Multilingual Spaces: Integrating Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HU A. 2003. *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- JODELET D. 2003. *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kersten A. et al. 2011. Mehrsprachigkeit. Mythen und was dahinter steckt, *kita HRS*. 4: 89-91.
- PUTSCHE J. 2011. *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei parallelisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- PUTSCHE J. 2013. 'Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre'. Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion. *Babylonia* 21: 64-69.

FUSSNOTEN

- (1) n = 20 Personen; es handelt sich zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung um eine qualitative und keine quantitative Studie.
- (2) Diese Fragestellung bezieht sich auf den allgemeinen Rahmen der Untersuchung.
- (3) Hier: Deutschunterricht.
- (4) Da sowohl Interviewerin als auch Interviewte Deutsch als Muttersprache sprechen, wurde das Interview – obwohl „auf französischer Seite“ – in deutscher Sprache geführt.