

Marta García García / Manfred Prinz /
Daniel Reimann (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen

Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und
Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft

Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Duisburg-Essen)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 16

Marta García García / Manfred Prinz /
Daniel Reimann (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen

Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen
in der Migrationsgesellschaft

narr
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2020 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384

ISBN 978-3-8233-8385-7 (Print)

ISBN 978-3-8233-9385-6 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0204-9 (ePub)



Inhalt

Einleitung

Marta García García / Daniel Reimann

Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen –
Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen
und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft 11

*Aktuelle Fragestellungen zu Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und als
Bildungsziel*

Birgit Schädlich

Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für
reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern
schulischen Fremdsprachenunterrichts 31

Anna Schröder-Sura

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)
– Beispiele zum Einsatz und Nutzen der Deskriptoren 57

*Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Erweiterungen des
Konzepts I: Alte Sprachen, Englisch und schulische Mehrsprachigkeit mit Blick
auf die romanischen Sprachen*

Katharina Wesselmann

Latein, Mehrsprachigkeit, Kulturgeschichte: Das neue Lehrbuch *Aurea Bulla* 79

Lukas Eibensteiner / Johannes Müller-Lancé

I am aprendiendo linguam hispanicam. Eine Untersuchung zum
metasprachlichen Bewusstsein von Spanischlernenden 107

Giuseppe Manno / Mirjam Egli Cuenat

Congénères dans la réception et la production de textes en français langue
seconde et tertiaire en Suisse alémanique: perspectives acquisitionnelles et
didactiques 125

*Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Erweiterungen des
Konzepts II: Herkunftssprachen und Fremdsprachenunterricht*

Amina Kropp

„Sprachenvernetzung als Ressource?“ Eine Interviewstudie mit Lernenden
und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem
Produktionstransfer im schulischen Fremdsprachenunterricht 159

Katja F. Cantone

Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch:
Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext 191

Daniel Reimann

Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im
Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer qualitativen Pilotierung (am
Beispiel des Spanischen, mit Ausblicken auf weitere romanische Sprachen) 211

*Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Erweiterungen des
Konzepts III: Konzeptionelle Anregungen zur Entwicklung eines sprachsensiblen
Fremdsprachen- und Fachunterrichts mit Fokus auf Bilingual Education*

Christian Koch

Die *Educación Intercultural Bilingüe* in den Andenländern als
Unterrichtsgegenstand zur Thematisierung herkunftsbedingter
Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht 261

Marta García García

Hablando de política – Urteilsbildung und Argumentation im
sprachsensiblen Bilingualen Politik- und Wirtschaftsunterricht 281

*Förderung der Mündlichkeit in sprachsensiblen und nachhaltigen
Unterrichtssettings*

Clémentine Abel

Suprasegmentalia im Französischunterricht: Skalen und
Niveaubeschreibungen auf dem Prüfstand 311

Carine Greminger Schibli / Lilli Papaloïzos
 Enseignement du FLE et apprentissage de quelques genres textuels oraux . 327

Manfred F. Prinz
 Mehrsprachigkeit versus Vielsprachigkeit Überholte Dichotomien versus
 Identitäten des „glissando“. Soziolinguistisch-didaktisch-musikologische
 Überlegungen am Beispiel von Liedern auf Cabo Verde und La Réunion . . 345

*Hochschuldidaktische Aspekte - Lehrerbildung: Mehrsprachigkeit und
 Ausbildung fremdsprachlicher Lehrkräfte*

Jacqueline Gutjahr / Andrea Bogner
 Sprachenbiographische Lehrforschungsprojekte als Ausgangspunkt für die
 Reflexion sprachpolitischen Handelns 369

Giulia Pelillo-Hestermeyer / Ute von Kahlden
 Multilinguale und transkulturelle Medienkommunikation in der
 Fachdidaktik der romanischen Sprachen 391

Einleitung

Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen - Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft

Marta García García / Daniel Reimann

Mehrsprachigkeit ist seit Jahrzehnten eines der zentralen sprachen- und bildungspolitischen Anliegen der Europäischen Gemeinschaft bzw. der Europäischen Union, Mehrsprachigkeitsdidaktik seit nunmehr beinahe drei Jahrzehnten eines der zentralen Forschungsfelder der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik (einführend z.B. Reimann 2018, bes. 29, 39-46). Der romanistischen Fremdsprachendidaktik kam bei der Entwicklung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze bezogen auf schulischen Fremdsprachenunterricht insofern eine Vorreiterrolle zu, als die romanischen Sprachen – von wenigen Ausnahmen im Bereich der slavischen Sprachen sowie den nicht unmittelbar vergleichbaren Konstellationen des Niederländisch- und Dänischunterrichts abgesehen – die einzige Sprachenfamilie darstellen, aus der regelmäßig mehr als eine Fremdsprache im Laufe einer Schullaufbahn erlernt werden kann (z. B. Französisch als zweite und Italienisch oder Spanisch als dritte Fremdsprache) (vgl. Reimann i.Vb.).

Zugleich wird landläufig festgestellt, dass die Anliegen der Mehrsprachigkeitsdidaktik noch immer zu wenig Eingang in die (Schul-)Praxis gefunden haben. Allerdings wird sich Schule in zunehmendem Maße auch an der Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze messen lassen müssen, nicht zuletzt, seit durch Aufnahme der Bereiche Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz in die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012, 11, 23 sqq.) grundlegende Bausteine der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu Kompetenzzielen des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe erhoben wurden (zur Verbindung der Konzepte vgl. Morkötter 2005).

In den letzten Jahren haben sich zahlreiche Veränderungen in der Schüler- (und Lehrer-)schaft ergeben, aufgrund derer Mehrsprachigkeitsdidaktik „neu

gedacht“, d. h. theoretisch und konzeptionell weiterentwickelt, weiter beforscht und unterrichtspraktisch ausgestaltet werden muss. Insbesondere ist hier auch die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft – wie auch, in zunehmendem Maße, der Lehrerschaft – zu nennen, welche die Lernvoraussetzungen im Fremdsprachenunterricht mitbedingt (z. B. Hu 2003, Volgger 2012) und in der Lehrerausbildung mit berücksichtigt werden muss (vgl. z. B. Benholz et al. 2017, Reimann et al. 2018, Strobl et al. 2019, Reimann / Cantone im Druck). Mehrsprachigkeitsdidaktik kann sich also nicht mehr nur auf Vernetzung von Schulfremdsprachen untereinander beziehen, sondern muss die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen (z. B. Schmelter 2015). Eine besondere Konstellation besteht, wenn als Fremdsprache eine Herkunftssprache gewählt wird (vulgo: „Muttersprachler/innen“ im Fremdsprachenunterricht, vgl. die Beiträge Cantone und Reimann im vorliegenden Band).

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einen Überblick über die neuere Geschichte der Mehrsprachigkeitsdidaktik aus romanistischer Perspektive zu geben, in deren Rahmen die Beiträge des vorliegenden Bandes zu verorten sind (zur Vorgeschichte einfühend Reimann 2018, 45 sq., mit weiterführender Bibliographie): Insgesamt hat sich die jüngere Mehrsprachigkeitsdidaktik im weiteren Sinne im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren intensiv entwickelt. Ausgehend von vereinzelt Vorläufern wie beispielsweise den Beiträgen Abel 1971, Barrera-Vidal 1972, Oehler 1972, Ernst 1975 und Zapp 1979 sowie 1983 zeichnet sich in den 1980er Jahren ein verstärktes Interesse für Spezifika des Lernens und Lehrens dritter und spät beginnender Fremdsprachen ab (z. B. Christ 1985), das im sog. Bochumer Tertiärsprachenprojekt, in dem Spezifika des Italienisch- und Spanischunterrichts zu ergründen versucht werden, kulminiert (vgl. die zusammenfassende Ergebnisdarstellung in Bahr et al. 1991).

In den 1990er Jahren legen insbesondere Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried die Grundlagen für die Entwicklung einer „Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit“ (vgl. z. B. Meißner 1991 und 1993, Meißner / Reinfried 1998, weiterhin z. B. Martinez / Reinfried 2006). Weitere Veröffentlichungen reflektieren Potentiale und Erträge der Mehrsprachigkeitsdidaktik aus schulpraktischer Sicht und mit Blick auf die Lehrerbildung (z. B. Hildenbrand / Martin / Vences 2012). Parallel entwickelt sich im Kontext der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache die so genannte „Tertiärsprachendidaktik“ weiter, die insbesondere die Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ und ihre didaktisch-methodischen Implikationen untersucht (z. B. Hufeisen 1991, Hufeisen / Lindemann 1998).

In den späten 1990er und in den 2000er Jahren konzentriert sich die Forschung insbesondere auf den Bereich der Interkomprehension (vgl. z. B. Meißner 2005), also die Entwicklung rezeptiver Kompetenzen (v. a. Leseverstehen) auf der Grundlage umfassenderer Kompetenzen in anderen (hier v. a. romanischen) Sprachen. Ausgangs- und Referenzpunkt ist das Frankfurter Projekt EuroCom (vgl. Klein / Stegmann 2000), das entsprechende Pendant in romanophonen Kontexten kennt (z. B. Galatea, Galanet, EuRom 4 / EuRom 5, Interlat, InterRom, für eine Übersicht vgl. Caddéo / Jamet 2013, bes. 141-181, vgl. exemplarisch Bonvino 2011) und trotz seiner hochschuldidaktischen Konzeption auch in den schulischen Bereich zu transferieren versucht wurde (z. B. Klein 2004). Es entstanden in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung mehrere umfassende empirische romanistisch-interkomprehensionsdidaktische Studien (z. B. Bär 2009, Mordellet-Roggenbuck 2011). Zugleich gab es, ausgehend von EuroCom, entsprechende Parallelprojekte im Bereich der germanischen und der slavischen Sprachen. Mitunter wird auch – über die o. g. interkomprehensionsdidaktischen Arbeiten im engeren Sinne hinaus – die Perspektive von Schülerinnen und Schülern empirisch erfasst (z. B. Reimann 2002, Neveling 2017).

Seit den 2010er Jahren zeichnet sich eine zunehmende Öffnung der traditionellen romanistischen Mehrsprachigkeitsdidaktik hin auch zum Englischen ab (z. B. Leitzke-Ungerer / Blell / Vences 2012, Bär 2012, Schöpp 2015, zahlreiche Beiträge von Eva Leitzke-Ungerer, z. B. Leitzke-Ungerer 2015). Der Englischunterricht nimmt seinerseits seine Verantwortung als inzwischen überwiegend erste Fremdsprache, die Zugänge zum Erlernen weiterer Fremdsprachen eröffnen kann und soll, wahr und die Englischdidaktik beginnt, diesen Aspekt empirisch zu beforschen (z. B. Jakisch 2015). In der Schweiz wurde u. a. das Transferpotential vom Englischen zur zweiten Fremdsprache Französisch in deutschsprachigen Kantonen in einem umfassenden empirischen Projekt untersucht (vgl. den Beitrag Manno / Egli Cuenat im vorliegenden Band). Die Lateindidaktik leistet ihrerseits einen Beitrag zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, indem sie über traditionelle, exemplarische Unterrichtsmodelle zur Vernetzung der alten und der modernen Fremdsprachen hinausgehend (z. B. Einzelbeiträge wie Fischbach 1981, Knittel 1981, Metzger / Ulrich 1995, vgl. auch den Band Nagel 1997 sowie Themenhefte wie *Der Altsprachliche Unterricht* 4, 2005: *Latein und Romanische Sprachen*; 1, 2016: *Latein und Spanisch*) fundierte Studien mit Blick auf das Vernetzungspotential zwischen Sprachen vorlegt (z. B. Siebel 2017) und das Potential des Lateinunterrichts zur Sprachförderung insgesamt, gerade auch für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, beforcht (z. B. Kipf 2014, Große 2017).

Neben zahlreichen vereinzelt Unterrichtsorschlägen, vor allem in Zeitschriften für die Unterrichtspraxis und punktuellen Aktivitäten in den meisten Lehrwerken der letzten Generationen, haben inzwischen einige wenige große Entwicklungsprojekte zu ganzen Lehrwerken geführt, die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik systematisch in Sprachlehrgänge zu integrieren versuchen. Mit Blick auf den Brückenschlag von altsprachlichem Unterricht zu den romanischen Sprachen ist für den schulischen Bereich hier die Baseler Lehrwerkreihe *Aurea bulla* zu nennen (Müller et al. 2016 sqq., vgl. den Beitrag Wesselmann im vorliegenden Band). Für den Transfer innerhalb der romanischen Sprachen wurde in Österreich die Serie paralleler Lehrwerke *Descubramos el español / Découvrons le français / Scopriamo l'italiano* vorgelegt, die jeweils für das Erlernen einer romanischen Sprache v.a. als zweiter oder dritter Fremdsprache (Oberstufe) unter systematischem Rückgriff auf Vorkenntnisse in einer der beiden anderen romanischen Sprachen konzipiert sind (Holzinger et al. 2012, Rückl et al. 2012 und 2013) und punktuell über den rezeptiven Ansatz der Interkomprehensionsdidaktik hinausgehen (vgl. Reimann 2016, 18 sq.). Einen neuen Meilenstein für die romanistische Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt auch die Erstellung des *Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik (KRM)* durch Franz-Joseph Meißner dar (z.B. Meißner 2016, 2018).

Etwa zeitgleich zeichnet sich sichtbar eine Erweiterung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze um eine grundlegend zweite Dimension neben der Vernetzung von Schulfremdsprachen untereinander ab, namentlich die oben bereits erwähnte Berücksichtigung so genannter Herkunftssprachen lebensweltlich bedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht (zu diesem Paradigmenwechsel vgl. z.B. Reimann 2018, bes. 29 sqq., Reimann 2019). Grundlegend zu Herkunftssprachen als Sprachlernvoraussetzung kann auf den Beitrag Baur / Chlosta 2010 verwiesen werden. Grundlegende Forschungsergebnisse zu herkunftsbekannter Mehrsprachigkeit wurden in mehreren Studien vorgelegt (vgl. Hu 2003, Volgger 2012, Méron-Minuth 2018) und einzelne Fragestellungen in thematischen Sammelbänden (z.B. Fernández Ammann / Kropp / Müller-Lancé 2015, Schlaak / Thiele 2017, Willems / Thiele / Kramer 2019) oder in Zeitschriftenbeiträgen vertieft (z.B. zum Spanischen Granados / Siems 2014, Reimann / Siems 2015, Reimann 2017, zum Französischen Thiele 2015, Reimann / Tziotzios 2018). Auch ein großes, laufendes, DFG-gefördertes Projekt widmet sich dieser Fragestellung, namentlich *Franzimo – Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert* (www.romanistik.uni-wuppertal.de/de/personal/fachdidaktik/prof-dr-phil-lars-schmelter/forschung/franzimo-franzoesisch-als-2-fremdsprache-interkulturell-und-mehrsprachigkeitsorientiert.html, 09.10.2019, vgl. z.B. Schmelter 2015). Der

Sonderfall von Schülerinnen und Schülern, deren Herkunftssprache zugleich die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts ist, wurde in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung bislang nur in der slavistischen Fachdidaktik vertieft untersucht (einführend z. B. Brehmer / Mehlhorn / Yastrebova 2017). Zu einem romanistischen Pilotprojekt vgl. den Beitrag Reimann im vorliegenden Band sowie García García (2019a und im Druck) für den besonderen Kontext des Bilingualen Unterrichts.

Auch die Perspektive von Lehrkräften wird zunehmend als grundlegender Baustein einer Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik beforscht. Im Bereich der romanistischen Fremdsprachenforschung wird hier neben der Gruppe der Lehrkräfte in Ausbildung (s. o., Reimann et al. 2018, Reimann / Cantone im Druck) z. B. in den Beiträgen Neveling 2012 und 2013 (Fokus Schul-fremdsprachen) sowie Heyder / Schädlich 2014 und 2015 (Fokus Herkunftssprachen) auch die Sicht bereits praktizierender Lehrkräfte untersucht (vgl. Kropp in diesem Band).

Immer wieder wurde versucht, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in umfassendere Entwürfe zu bündeln. Im Rahmen dieses einleitenden Forschungsberichts können etwa erwähnt werden: der Schweizerische Ansatz einer integrativen bzw. integrierten Sprachendidaktik seit 1998 (vgl. das Themenheft *Babylonia* 4, 1998: *Gesamtsprachenkonzept*), das Gesamtsprachencurriculum von Hufeisen seit 2005 (vgl. Hufeisen 2005) sowie weitere, sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern fokussierende Ansätze wie etwa das Projekt PlurCur des Europäischen Fremdsprachenentrums des Europarats (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015, einführend zu übergreifenden mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen vgl. Hufeisen 2018). Ein auf europäischer Ebene bedeutender Ansatz, der verschiedene mehrsprachigkeitsdidaktisch relevante Forschungs- und Handlungsfelder vereint, ist das Konzept der „Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ des Europäischen Fremdsprachenentrums des Europarats (vgl. das Handbuch Melo-Pfeifer / Reimann 2018a, weiterhin einführend z. B. Candelier 2008 und das Themenheft *Babylonia* 2, 2015: *Les approches plurielles des langues et des cultures*). Mit den „Pluralen Ansätzen“ wurde seit etwa 2005 ein Modell geschaffen, das versucht, verschiedene Ansätze des sprachsensiblen und sprachübergreifenden Unterrichtens und einer inter- und transkulturellen Sensibilisierung in ein Gesamtkonzept mehrsprachiger und mehrkultureller Bildung zu integrieren (vgl. Melo-Pfeifer / Reimann 2018b, 15). Dabei werden im engeren Sinne vier „Plurale Ansätze“ unterschieden: *Éveil aux langues* u. a. im Sinne der Entwicklung von (früher) Sprachbewusstheit gerade auch im Primarbereich und Nutzung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit innerhalb der Lerngruppen, Interkomprehension, integrative Sprachendidaktik und interkulturelles Lernen.

Die Arbeiten des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarats sind u. a. im *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA) gebündelt worden (einführend z. B. Schröder-Sura 2018, Schröder-Sura im vorliegenden Band).

Aus diesem kurzen Forschungsüberblick wird deutlich, dass eine Vielzahl von Konzepten und Entwicklungen nebeneinander existieren. Mit Blick auch über die romanischen Sprachen hinaus wird in Fäcke / Meißner 2019 in einer großen Zahl von Einzelbeiträgen versucht, dem weiten Spektrum der Didaktik der Mehrkulturalität und der Mehrsprachigkeit mosaikartig Rechnung zu tragen.

In Hinblick auf die Entwicklung der schulbezogenen Fremdsprachenforschung und des Fremdsprachenunterrichts wurde in jüngerer Zeit mit der Denkfigur „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ ein integrierender Ansatz bezeichnet, der für die künftige Mehrsprachigkeitsdidaktik relevante Forschungs- und unterrichtliche Handlungsfelder konzentriert in den Blick nimmt (Reimann 2016). Dabei wird insbesondere auf

- eine stärkere Berücksichtigung der Entwicklung produktiver Fertigkeiten,
- die Integration weiterer Schulfremdsprachen neben den romanischen Sprachen (einschließlich der alten Sprachen),
- die Berücksichtigung des Deutschen als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache („Deutsch als Zielsprache“),
- die Berücksichtigung der bereits genannten Herkunft- und Familiensprachen,
- die Entwicklung rezeptiver Varietätenkompetenzen in der Zielsprache,
- die Förderung multilingualen Sachfachunterrichts sowie
- die Entwicklung transkultureller kommunikativer Kompetenz

im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze abgehoben (vgl. art. cit., bes. 17-29).

Die vorliegende Publikation versammelt konzeptionelle Entwürfe und empirische Studien gerade auch mit Blick auf die oben genannten „blinden Flecken“ der (v. a. romanistischen) Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei werden u. a. aktuelle Fragestellungen zur Entwicklung des Konzepts Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und als Bildungsziel formuliert, empirische Befunde zur Vernetzung schulischer Fremdsprachen mit Fokus auf Produktion und Interaktion diskutiert (bes. Englisch / Französisch), empirische Erhebungen sowie praxisorientierte Entwicklungsprojekte zur Integration der Alten Sprachen und der romanischen Sprachen vorgestellt, die Integration von Herkunftssprachen einschließlich der Konstellation „Herkunftssprache = Zielsprache“ im Fremdspra-

chenunterricht empirisch ergründet sowie schlussendlich auch der Aspekt der Interaktion in sprachsensiblen und nachhaltigen, teilweise auch in bilingualen Unterrichtssettings sowie hochschuldidaktische Aspekte der Lehrerbildung beleuchtet. Der Band geht auf die Sektion „Interaktion, Migration und Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen“ des XXXV. Romanistentags in Zürich (08.-12.10.2017) zurück. Er enthält ausgewählte, ausformulierte und nach kritischer Begutachtung überarbeitete Beiträge dieser Tagung sowie weitere, den Blick auf die hier verhandelten Fragestellungen ergänzende Aufsätze.

Die Beiträge wurden nach inhaltlichen Schwerpunkten auf sechs Sektionen verteilt: Die Beiträge des ersten Blocks **Aktuelle Fragestellungen zu Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und als Bildungsziel** bilden einen konzeptionellen Rahmen des Bandes. Im Beitrag von **Birgit Schädlich** wird eine Systematisierung der Spannungsfelder unternommen, in denen sich sowohl der Diskurs um die schulische Mehrsprachigkeit als auch das Handeln von Lehrpersonen dychotomisch bewegen, nämlich zwischen Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung bzw. als Ziel der schulischen Ausbildung einerseits sowie Mehrsprachigkeit verstanden als Gegenstand bzw. als Sprachgebrauch andererseits. Im Anschluss an die Ausführungen schlägt die Autorin *mediatorisches Handeln* und *Symbolische Kompetenz* als mögliche Ansätze vor, um diese Oppositionen konstruktiv im Fremdsprachenunterricht zu integrieren und insbesondere die Aspekte des Sprachgebrauchs und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mehr in den Fokus zu stellen. Andere mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die eher auf die Integration und Vernetzung von in der Schule erlernten Fremdsprachen abzielen, werden wie bereits erwähnt im RePA beschrieben. Im Beitrag von **Anna Schröder-Sura** wird mittels ausgewählter Beispiele gezeigt, welche konkreten Möglichkeiten sowohl auf curricularer als auch auf unterrichtspraktischer Ebene der Einsatz der Deskriptoren des RePA bietet.

Beide Beiträge legen somit die Koordinaten fest, in denen sich die weiteren Beiträge – teils von eher empirischem, teils von eher praktischem Charakter – verorten lassen.

Ein aus der Perspektive der romanistischen Mehrsprachigkeitsdidaktik mitunter vernachlässigter Aspekt war und ist die Berücksichtigung und Integration der Alten Sprachen als Lernvoraussetzung bei der Aneignung einer romanischen Sprache. Aber auch die empirische Fundierung der konzeptionell und unterrichtspraktisch zwischenzeitlich durchaus angeregten Integration des Englischen (s. o.) steht bis dato weitgehend aus. Diesen Bereichen widmet sich der zweite Abschnitt **Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Erweiterungen des Konzepts I: Alte Sprachen, Englisch und schulische Mehrsprachigkeit mit Blick auf die romanischen Sprachen**, in der aus em-

pirischer und unterrichtspraktischer Perspektive der Fokus auf die sinnvolle Vernetzung der in der Schule erlernten Sprachen gelegt wird. Ein konkretes Beispiel dafür, wie die Sprachvernetzung in Lehrwerken gefördert werden kann, stellt der Beitrag von **Katharina Wesselmann** dar. Die Autorin zeigt anhand des von ihr mitkonzipierten Lehrwerks *Aurea Bulla* auf, wie die alte Sprache Latein ihre Funktion als Grundlage für die Aneignung weiterer Sprachen erfüllen kann: Ansätze der Interkomprehensionsdidaktik, der integrierten Sprachendidaktik sowie der Sprachenbewusstheit werden hier den jungen Lernenden in sehr ansprechender Form präsentiert. **Lukas Eibensteiner** und **Johannes Müller-Lancé** sowie **Giuseppe Manno** und **Mirjam Egli Cuenat** widmen sich der tatsächlichen Nutzung des Transferpotenzials vorgelesener Sprachen durch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eine zweite bzw. dritte Fremdsprache lernen. **Lukas Eibensteiner** und **Johannes Müller-Lancé** erforschen diesen Aspekt mit Blick auf das Erlernen des verbalen Aspektes im Spanischen, **Giuseppe Manno** und **Mirjam Egli Cuenat** mit dem Schwerpunkt auf Erleichterungen durch Kognaten bei der Erledigung schriftlicher Aufgaben im Französischen als Zielsprache. Trotz der Unterschiede in den untersuchten Schulkontexten und in den Forschungsdesigns fallen die Ergebnisse beider Studien sehr ähnlich aus: In beiden Fällen kann konstatiert werden, dass eine Aktivierung von mehrsprachigen Lernstrategien stattgefunden hat, gleichwohl bleibt das Transferpotenzial der vorgelesenen Sprachen vielfach unausgeschöpft.

Die zweite große im einleitenden Forschungsbericht beschriebene Dimension der aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik, namentlich die der Einbeziehung von Herkunftssprachen in schulische Lehr-/Lernprozesse, wird im folgenden Abschnitt *Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Erweiterungen des Konzepts II: Herkunftssprachen und Fremdsprachenunterricht* in den Blick genommen. Einerseits scheint es mitunter im schulischen Alltag an der Berücksichtigung von Herkunftssprachen zu mangeln, wie der Beitrag von **Amina Kropp** paradigmatisch zeigt. Die Autorin untersucht in ihrer Interviewstudie mit Lehrenden und (ehemaligen) Lernenden, inwiefern herkunftssprachliche Kenntnisse als Ressource für das Lernen weiterer Sprachen im Unterricht thematisiert und fruchtbar gemacht werden und stellt eine fehlende „multilinguale Überzeugung“ bei den Lehrpersonen fest. Dies steht im Einklang mit den negativen Erfahrungen der Lernenden, deren Mehrsprachigkeit sehr selten wertgeschätzt und einbezogen wurde. Aber nicht nur im Unterricht selbst, sondern auch im deutschen Schulsystem als Ganzem scheinen Defizite bezogen auf die Förderung und den Erhalt von Herkunftssprachen vorzuliegen. Dies untersucht **Katja F. Cantone** am Beispiel des Italienischen. Aus-

gehend von der Diskussion ausgewählter Fälle wird veranschaulicht, wie sehr die Eltern bei der Weitergabe der Familiensprache(n) auf sich alleine gestellt sind. Zwar scheint ein flächendeckendes, staatliches Angebot von Herkunftssprachenunterricht derzeit unrealistisch und kaum praktikabel, dennoch belegt diese Untersuchung offensichtliche, strukturelle Defizite. Einen Sonderfall mehrsprachlich kompetenter Schülerinnen und Schüler stellen die Lernenden dar, die einen zielsprachigen Hintergrund aufweisen. Diesem besonderen Fall widmet sich der Beitrag von **Daniel Reimann** und geht der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler mit Spanisch als Familiensprache im Spanischunterricht behandelt und gefördert werden. Die zentralen Ergebnisse der schriftlichen, retrospektiven Befragung an Studierenden sowie der mündlichen Interviews mit Lehrenden und Schülerinnen und Schülern zeigen, dass die Einbeziehung der „muttersprachlichen“ Lernenden in den Unterricht zum einen für die Lehrkräfte als Herausforderung erlebt wird, da sie häufig einen Balanceakt zwischen Unterforderung und hoher Exposition der Schülerinnen und Schüler (z.B. als Experte, als Modell für die Mitlernenden) darstellt. Für die (ehemaligen) Schülerinnen und Schüler selbst besteht zum anderen der Wunsch (durch Zusatzleistungen noch) mehr gefordert zu werden. Im Einklang mit anderen Beiträgen des Bandes wird ebenfalls festgestellt, dass sie nicht im vollen Bewusstsein des Transferpotenzials ihrer Sprachenkenntnisse sind bzw. dies im Unterricht nicht explizit genug einbezogen wird.

In der vierten Sektion, die *Konzeptionelle Anregungen zur Entwicklung eines sprachsensiblen Fremdsprachen- und Fachunterrichts mit Fokus auf Bilingual Education* beinhaltet, werden beide Perspektiven (Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und als Bildungsziel) in zweifacher Hinsicht thematisiert. Zum einen unterbreitet **Christian Koch** einen unterrichtspraktischen Vorschlag, in dem das Modell der Förderung der indigenen Sprachen in den Andenstaaten als Unterrichtsthema und als Anregung zur Diskussion über den Status der Regional- sowie der Familiensprachen präsentiert wird. Zum anderen wird im Beitrag von **Marta García García** anhand der Analyse ausgewählter Plenumsgespräche aus einem bilingualen Modul die Verschränkung zwischen Fach- und (Fremd-) Sprachenunterricht beleuchtet. Außerdem werden Möglichkeiten aufgezeigt, die solch hybride Szenarien für die Unterrichtsfächer bieten.

In der fünften Abteilung wird die *Förderung der Mündlichkeit in sprachsensiblen und nachhaltigen Unterrichtssettings* in den Fokus genommen. Ausgehend von den Grenzen, die der GeR im Bereich der Aussprache und der Suprasegmentalia aufweist, stellt **Clémentine Abel** ein für die Lehrkräfte sowie für die Lernenden nachvollziehbares Deskriptorenmodell der wesentlichen prosodischen Merkmale des Französischen vor, das beiden Zielgruppen Aufschluss

über die zu erwartenden Kompetenzen im Bereich der Aussprache gibt. Die dezidierte Förderung der Sprechkompetenz im Französischunterricht, die von **Carine Greminger Schibli** und **Lilli Papaloizos** in ihrer Datenanalyse erkannt wird, ist die Grundlage zur Entwicklung eines Vorschlags, in dem zum einen die Arbeit mit den wichtigsten mündlichen Genres, zum anderen die metasprachliche Reflexion anhand der von den Schülerinnen und Schülern vertretenen Sprachen in den Vordergrund gestellt werden. **Manfred Prinz** untersucht seinerseits in einem konzeptionellen und unterrichtspraktisch orientierten Beitrag die Rolle portugiesisch- und französischbasierter Kreolsprachen auf Cabo Verde und La Réunion. Ausgehend von soziolinguistischen und sprachpolitischen Betrachtungen zur Rolle der Kreolsprachen auch im Kontext postmoderner Theoriebildung stellt er, unter Rückgriff auf in seinem Projekt *RapRomania* entwickelte Prinzipien, fünf Textbeispiele zum Hör-(Seh-) und Leseverstehen luso- und frankokreolischer Texte vor.

Wie im Laufe der vorangegangenen Erläuterungen deutlich geworden ist, ist die Umsetzung mehrsprachigkeitsfördernder Ansätze noch immer keine Selbstverständlichkeit in den fremdsprachlichen Klassenzimmern. Hier müsste die Lehrerbildung ansetzen – in der die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch noch nicht überall fest verankert ist. Dies ist Gegenstand der letzten Sektion des Bandes, ***Hochschuldidaktische Aspekte – Lehrerbildung: Mehrsprachigkeit und Ausbildung fremdsprachlicher Lehrkräfte***. Die beiden Beiträge der Sektion stellen – bei jeweils sehr unterschiedlicher theoretischer Ausrichtung – Projekte vor, die als Initiativen der Autorinnen entstanden sind, ohne bislang curricular verankerte Maßnahmen innerhalb des Studiums darzustellen. **Giulia Pellillo-Hestermeyer** und **Ute von Kahlden** präsentieren ein interdisziplinäres Projekt (zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik) zu transkulturellen Austauschprozessen durch Medien, das darauf abzielt, die daran teilnehmenden Studierenden zunächst mit Fragen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt aus kulturwissenschaftlicher Sicht zu konfrontieren, bevor sie diese Überlegungen direkt im Anschluss in den Entwurf von Lernszenarien überführen. Im Projekt *Mehrsprachige Kompetenzen erforschen und ausbilden*, welches im Kern des Beitrags von **Jacquelin Gutjahr** und **Andrea Bogner** steht, werden ebenfalls mehrsprachigkeitssensible Szenarien von den Studierenden entwickelt, wobei hier nicht die konzeptionelle Ebene, sondern die Analyse und Reflexion in den Mittelpunkt gerückt werden. Der Beitrag verdeutlicht, wie anhand einer intensiven und detaillierten Auseinandersetzung mit einem komplexen Ensemble von selbsterhobenen mehrsprachigen Daten (Sprachenbiografien mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, Videoausschnitte aus ihren selbstkonzipierten Unterrichtsstunden mit Fokus auf Mehrsprachigkeit) die Studierenden sich von den

eigenen Sprachideologien und Annahmen über Sprachen bewusst werden können. Somit erleben die Studierenden Mehrsprachigkeit nicht nur als theoretischen Begriff, sondern als eine Realität, die den Schulalltag prägt und bereichert.

Letzteres ist gleichzeitig Grundannahme und Ausgangspunkt aller festgestellten Desiderata, die alle Autorinnen und Autoren dieses Buches teilen.

Göttingen / Essen, im Oktober 2019

Bibliographie

- Abel, Fritz. 1971. „Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französisch-Unterrichts“, in: *Die Neueren Sprachen*, 70, 355-359.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Brogan, Kristin / Henning, Ute / Hufeisen, Britta / Schlabach, Joachim (ed.). 2015. *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bär, Marcus. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus. 2012. „English – Español – eine Sprachkombination im Aufwind. Ist und Soll der Verzahnung im Unterricht“, in: Eva Leitzke-Ungerer / Gabriele Blell / Ursula Vences (ed.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 35-51.
- Bahr, Andreas et al. 1996. *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.
- Barrera-Vidal, Albert. 1972. „Französisch“, in: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (ed.): *Probleme – Prioritäten – Perspektiven des fremdsprachlichen Unterrichts*. Frankfurt am Main / Berlin / München: Diesterweg, 65-77.
- Baur, Rupprecht S. / Chlosta, Christoph. 2010. „Sprachlernvoraussetzungen: Nachbar- und Herkunftssprachen“, in: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (ed.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 245-248.
- Benholz, Claudia / Reimann, Daniel / Reschke, Maren / Strobl, Jan / Venus, Theresa. 2017. „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats ‚Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft‘ an der Universität Duisburg-Essen“, in: *Zielsprache Deutsch*, 44/1, 5-36.
- Bonvino, Elisabetta et al. 2011. *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas. Leer y entender 5 lenguas românicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques. Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.
- Brehmer, Bernhard / Mehlhorn, Grit / Yastrebova, Maria. 2017. „Die Herkunftssprache Russisch als Ressource im Sprachunterricht“, in: Kai Witzlack-Makarevich / Nadja

- Wulff (ed.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Frank & Timme, 657-669.
- Caddéo, Sandrine / Jamet, Marie-Christine. 2013. *L'intercompréhension. Une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Candelier, Michel. 2008. „Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même e l'autre“, in: *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.
- Christ, Herbert (ed.). 1985. *Französischunterricht mit jungen Erwachsenen. Beiträge zum auf der Klassenstufe 11 neu beginnenden Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Ernst, Gerhard. 1975. „Zur Fehleranalyse in einer Spätfremdsprache: Italienisch“, in: Werner Hüllen / Albert Raasch / Franz Joseph Zapp (ed.): *Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Diesterweg, 84-104.
- Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (ed.). 2019. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Fernández Ammann, Eva Maria / Kropp, Amina / Müller-Lancé, Johannes (ed.). 2015. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Fischbach, Sigrid. 1981. „Latein und Französisch. Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung von Französischkenntnissen im Lateinunterricht“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 24/1, 51-59.
- García García, Marta. 2019a. „Herkunftssprache Spanisch im Bilingualen Unterricht: Aus und Wechselwirkungen“, in: Charlotte Falkenhagen / Hermann Funk / Marcus Reinfried (ed.): *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachendidaktik in Jena*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 357-368.
- García García, Marta. im Druck. „Schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit: Synergieeffekte einer Verbindung“, in: Beatrice Kreß / Nawal Msellek (ed.): *Brücken schlagen: Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation und Sprachvermittlung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Granados, Diana / Siems, Maren. 2014. „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Resource“, in: *Hispanorama*, 145, 31-39.
- Große, Maria. 2017. *Pons Latinus – Modellierung und empirische Erforschung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Berlin et al.: Peter Lang.
- Heyder, Karoline / Schädlich, Birgit. 2014. „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 183-201.
- Heyder, Karoline / Schädlich, Birgit. 2015. „Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen“, in: Eva Maria Fernández Amman / Amina Kropp / Johannes Müller-Lancé (ed.): *Herkunfts-*

- bedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Akten zur gleichnamigen Sektion auf dem XXXIII. Romanistentag (22.-25. September 2013, Würzburg).* Berlin: Frank & Timme, 233-251.
- Hildenbrand, Elke / Martin, Hannelore / Vences, Ursula (ed.). 2012. *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht.* Berlin: tranvía.
- Holzinger, Gabriele et al. 2012. *Descubramos el español. Spanisch interlingual.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Hu, Adelheid. 2003. *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.* Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta. 1991. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta. 2005. „Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge“, in: Britta Hufeisen / Madeline Lutheharms (ed.): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung.* Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 9-18.
- Hufeisen, Britta. 2018. „Gesamtsprachencurricula und andere Ansätze und Konzepte sprachen-, fächer- und jahrgangübergreifender Art“, in: Silvia Melo-Pfeifer / Daniel Reimann (ed.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven.* Tübingen: Narr, 227-245.
- Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate. 1998. *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden.* Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (ed.). 2005. *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum.* Tübingen: Narr.
- Jakisch, Jenny. 2015. *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Kipf, Stefan (ed.). 2014. *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein.* Bamberg: Buchners.
- Klein, Silvia H. 2004. *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule.* Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. 2000. *EuroComRom – Die Sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können.* Aachen: Shaker.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (ed.). 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*(www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 09.10.2019).
- Knittel, Hermann. 1981. „Latein, eine Brücke zu den romanischen Sprachen. Möglichkeiten eines Einblicks in die romanischen Sprachen im Rahmen des Lateinunterrichts“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 24/1, 15-38.

- Leitzke-Ungerer, Eva. 2015. „Can I help you? ¿Te puedo ayudar?‘ – Vom Sprachvergleich zur Kommunikation in mehrsprachigen Situationen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51, 25-32.
- Leitzke-Ungerer, Eva / Blell, Gabriele / Vences, Ursula (ed.). 2012. *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem.
- Martinez, Hélène / Reinfried, Marcus (ed. unter Mitarbeit von Marcus Bär). 2006. *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph. 1991. „Fundamentalsprache Französisch und romanische Transfergrammatik“, in: *französisch heute*, 4, 321-340.
- Meißner, Franz-Joseph. 1993. „Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/Spanisch)“, in: *Die Neueren Sprachen*, 6, 532-554.
- Meißner, Franz-Joseph. 2005. „Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsdidaktik zum Gesamtsprachencurriculum“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph. 2016. *Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM). Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit*. Giessen: Giessener Elektronische Beiträge (http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11950/pdf/GiFon_7.pdf, 12.10.2019).
- Meißner, Franz-Joseph. 2018. *Die Vermessung des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit. Eine didaktische Analyse zur interlingualen Transparenz- und Frequenzforschung*. Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek (<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13589/>, 12.10.2019).
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (ed.). 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Melo-Pfeifer, Sílvia / Reimann, Daniel (ed.). 2018a. *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Melo-Pfeifer, Sílvia / Reimann, Daniel. 2018b. „Einleitung: Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum“, in: Sílvia Melo-Pfeifer / Daniel Reimann (ed.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 15-27.
- Méron-Minuth, Sylvie. 2018. *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr.
- Metzger, Susanne/ Lempp, Ulrich. 1995. „Die Straßburger Eide“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 4,5, 110-119.

- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle. 2011. *Herausforderung Mehrsprachigkeit. Interkomprehension und Lesekompetenz in den zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle / Raith, Markus / Zaki, Katja (ed.). im Druck. *Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. Modelle, Konzepte und empirische Befunde für die Didaktik der Fremdsprachen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Morkötter, Steffi. 2005. *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Müller, Martin / Gutierrez, Rolf / Netti, Adele / Wesselmann, Katharina. 2016sq. *Aurea Bulla 1 – 3. Latein. Mehrsprachigkeit. Kulturgeschichte*. Liestal: Verlag Basel Landschaft.
- Nagel, Werner (ed.). 1997. *Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen*. Bamberg: Buchner.
- Neveling, Christiane. 2012. „Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie“, in: Eva Leitzke-Ungerer / Gabriele Blell / Ursula Vences (ed.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht* (Romanische Sprachen und ihre Didaktik 40). Stuttgart: ibidem, 219-235.
- Neveling, Christiane. 2013. „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist‘. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive“, in: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7/2, 97-129.
- Neveling, Christiane. 2017. „... weil auch der Satzbau ähnlich ist‘ – Wie Schüler und Schülerinnen sprachenverbindendes Lernen einschätzen und praktizieren“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 11/2, 61-84.
- Oehler, Heinz. 1972. „Der mehrsprachige Grundwortschatz [Deutsch-Englisch-Französisch] als Lern- und Lehrhilfe auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 6, 2-12.
- Reimann, Daniel. 2002. „Italienisch nach Französisch‘. Zur Situierung des Italienischen in einer Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit“, in: *Italienisch*, 47, 108-127.
- Reimann, Daniel. 2016. „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Michaela Rückl (ed.): *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann, 15-33.
- Reimann, Daniel. 2017. „Multilinguale Sprachmittlung: Herkunftssprachen in den Spanischunterricht integrieren (Beispiel: Griechisch)“, in: *Hispanorama*, 158, 30-36.
- Reimann, Daniel. 2018. „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Silvia Melo-Pfeifer / Daniel Reimann (ed.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 29-77.

- Reimann, Daniel. 2019. „Herkunftssprachen im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht – Theorie, Empirie und Praxis“, in: Johannes Kramer / Sylvia Thiele / Aline Willems et al. (ed.): *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften* (Romanische Sprachen und ihre Didaktik). Stuttgart: ibidem, 127-162.
- Reimann, Daniel. i.Vb., angenommen. „Romanistik“, in: Colin Cramer / Martin Drahm / Johannes König et al (ed.): *Handbuch Lehrerbildung* (Neuausgabe). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt.
- Reimann, Daniel / Cantone, Katja F. im Druck. „Angehende Lehrkräfte der romanischen Sprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Qualitative Daten aus einer Studierendenbefragung“, in: Isabelle Mordellet-Roggenbuck / Markus Raith / Katja Zaki (ed.): *Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. Modelle, Konzepte und empirische Befunde für die Didaktik der Fremdsprachen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Reimann, Daniel / Cantone, Katja F. / Venus, Theresa et al. 2018. „Angehende Fremdsprachenlehrkräfte und sprachlich heterogene Lerngruppen. Eine schriftliche Befragung zu Überzeugungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden der Fächer Französisch und Spanisch“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29/1, 27-50.
- Reimann, Daniel / Siems, Maren, 2015, „Herkunftssprachen im Spanischunterricht – Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch, mit Maren Siems“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51, 33-43.
- Reimann, Daniel / Tziotzios, Hannah Yola. 2018. „[...] früher, zu Beginn meiner beruflichen Tätigkeit, ist mir das nicht so aufgefallen, dass man häufig fragen muss [...]“: Eine qualitative Interviewstudie mit Französisch-Lehrkräften herkunftsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 12/1, 141-172.
- Rückl, Michaela et al. 2012. *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Rückl, Michaela et al. 2013. *Découvrons le français. Französisch interlingual*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Schlaak, Claudia / Thiele, Sylvia (ed.). 2017. *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem.
- Schmelter, Lars. 2015. „Klein. Aber fein? – Ein minimalinvasiver Weg zur schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit“, in: Sabine Hoffmann / Antje Stork (ed.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 85-96.
- Schöpp, Frank. 2015. „Überlegungen zur unterrichtspraktischen Gestaltung einer engeren Vernetzung des schulischen Englisch- und Italienischunterrichts“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44/2, 47-59.
- Schröder-Sura, Anna. 2018. „Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“, in: Silvia Melo-Pfeifer / Daniel Reimann (ed.): *Plurale Ansätze im Fremd-*

sprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen: Narr, 79-106.

- Siebel, Katrin. 2017. *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht.* Göttingen: V & R unipress.
- Strobl, Jan / Herberg, Stefanie / Gürsoy, Erkan / Reimann, Daniel. 2019. „Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Zweite Evaluation der Zusatzqualifikation ‚Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft‘ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen“, in: Eva Christophel / Michael Hemmer / Friederike Korneck et al. (ed.): *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung.* Münster: Waxmann, 87-97.
- Thiele, Sylvia. 2015. „Was ist französisch am türkisch duş? – Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen“, in Fernández Amman / Kropp / Müller-Lancé 2015, 137-157.
- Volgger, Marie-Luise. 2012. *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen).* Stuttgart: ibidem.
- Willems, Aline / Thiele, Sylvia / Kramer, Johannes (ed.). 2019. *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften.* Stuttgart: ibidem.
- Zapp, Franz Josef. 1979. „Verzahnung von Zweit- und Drittsprachenerwerb“, in: Gertrud Walter / Konrad Schröder (ed.): *Englisch. Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung.* München: Oldenburg, 9-14.
- Zapp, Franz Josef. 1983. „Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich: eine Hilfe beim Zweit- und Drittsprachenerwerb“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 17, 193-199.

Aktuelle Fragestellungen zu Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und als Bildungsziel

Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz:

Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts

Birgit Schädlich

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren zunehmend in ganz unterschiedlichen fachdidaktischen Forschungsfeldern fokussiert worden (vgl. den Überblick bei Reimann 2016). Dabei bleibt der Begriff „Mehrsprachigkeit“ selbst durchaus heterogen und sieht sich mit sowohl divergierenden Zielsetzungen von (Fremdsprachen-)Unterricht und Unterrichtspraktiken als auch mit einer ganzen Bandbreite an Forschungsinteressen und -methoden verknüpft.

Der folgende Beitrag fokussiert primär die Möglichkeiten einer Integration lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als Ressource für den Fremdsprachenunterricht sowie die Gestaltung mehrsprachiger Interaktionsprozesse durch die Lehrpersonen, die geeignet erscheinen, inter- und mehrkulturelle Bedeutungsaushandlungen zu initiieren, zu begleiten und aufrecht zu erhalten. Als Ansatz dazu wird eine Akzentuierung des Nexus zwischen Mehrsprachigkeit (Hu 2004; Schädlich 2013), mediatorischem Handeln (vgl. Kolb 2016; Schädlich 2016; García 2009) und Symbolischer Kompetenz (vgl. Kramsch/Whiteside 2008; Kramsch 2011) vorgeschlagen, der im Begriff der reflektierten Mehrsprachigkeit integriert wird.

2 Mehrsprachigkeit und Fremdsprachendidaktik: Versuch einer Systematisierung für das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen

Sowohl der Begriff „Mehrsprachigkeit“ als auch seine Implikationen für den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung sind heterogen und in Teilen

auch widersprüchlich. Schmelter hat „Mehrsprachigkeit“ sogar als „sloganierten Begriff“ (vgl. Schmenk 2012: 414) charakterisiert, der vor allem in seinen Übersetzungen gerade in den Dokumenten des Europarates erhebliche Unschärfen produziert. In linguistischer, spracherwerblicher, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Fokussierung werden unterschiedliche Aspekte sowohl gesellschaftlicher Vielsprachigkeit als auch individueller Mehrsprachigkeit akzentuiert (vgl. Europarat 2001: 17; Hu 2017a) und für sprachlich-kulturelle Lehr-/Lernprozesse unter dem Begriff „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (vgl. Hu 2017b) transformiert.

Um die spezifische Problemstellung einer Förderung pluraler sprachlicher Ressourcen im schulischen Fremdsprachenunterricht rahmen zu können, sollen im Folgenden einige Diskursstränge des Mehrsprachigkeitsbegriffs und mehrsprachigkeitsorientierter fachdidaktischer Ansätze skizziert werden.

Der Vorschlag zur Systematisierung mehrsprachigkeitsorientierter Didaktik, der im folgenden Beitrag entwickelt werden soll, setzt an zwei grundlegenden Oppositionen an, die jede Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit für den Fremdsprachenunterricht grundlegend bestimmen. Dies sind zum einen ein Verständnis von Mehrsprachigkeit zwischen Voraussetzung und Ziel von Unterricht und zum anderen eine Sicht auf Mehrsprachigkeit zwischen Unterrichtsgegenstand und Sprachgebrauch.

2.1 Mehrsprachigkeit zwischen Voraussetzung und Ziel von Unterricht

Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht ist zunächst von der Opposition „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel“ (vgl. Hu 2004) geprägt. Damit ist gemeint, dass der Fremdsprachenunterricht einerseits das Ziel hat, das sprachliche Handlungsrepertoire der Schüler*innen durch ein systematisches Lernangebot fremdsprachlicher Fächer und Sprachenfolgen zu erweitern (vgl. Sekretariat 2004; 2012). Andererseits sind die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen so heterogen, dass Mehrsprachigkeit den Unterricht auch vorgängig immer schon bestimmt. Hier sind nicht nur vorgelesene Fremdsprachen und Herkunftssprachen gemeint, sondern die grundsätzlich plurale Sprachlichkeit der Schüler*innen (vgl. Hu 2003; Wandruszka 1979).

Damit ergeben sich für die Gestaltung und Erforschung von Fremdsprachenunterricht weitere Oppositionen. So beschreibt Hu (2004) Forschungsarbeiten der interkulturellen Germanistik oder Erziehungswissenschaft in Abgrenzung zu Arbeiten fachdidaktischer Ausrichtung: Während die ersteren stärker lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Blick nehmen, fokussieren die anderen eher auf Mehrsprachigkeit als Ziel schulischer Bildungsprozess und die Konzeption von Materialien und Aufgaben.

In Forschungsarbeiten manifestiert sich die Opposition häufig so, dass Angewandte Linguistik oder Erwerbsforschung sich stärker auf einer deskriptiven Ebene für das Verstehen mehrsprachiger Situationen und Personen interessieren (z. B. Busch 2013; Krumm 2008; Hu 2003), während fachdidaktische Unterrichtsforschung meist stärker konzeptionell ausgerichtet ist und sich empirisch eher für das Nachvollziehen der Wirksamkeit neuer Materialien oder Aufgabenformate interessiert (Candelier et al. 2009; Meißner 2001; Rückl 2013).

Als Beispiele, an denen sich die skizzierten Oppositionen nachvollziehen lassen, seien zwei Ansätze dargestellt:

2.1.1 Beispiel „Sprachenportraits“

Sprachenportraits in der Tradition von Krumm (2001, 2008) oder Busch (2013) haben primär eine linguistisch deskriptive Funktion. Sie geben Aufschluss über die Repertoires sprechender Subjekte, sind also ein Ansatz, diese überhaupt zugänglich und beschreibbar zu machen. Sie verdeutlichen nicht nur, wer welche Sprache wie gut „beherrscht“, sondern sie geben Aufschluss darüber, welche Bedeutung und Bewertung Sprecher*innen einzelnen Sprachen oder Varietäten für ihre Identität und Möglichkeiten sprachlichen Handelns zuschreiben.

Das Wissen, das in einer Lerngruppe über Sprachenportraits entsteht, ist mit Zielsetzungen wie der Würdigung sprachlicher Diversität (vgl. Candelier et al. 2009; Krumm 2008) verbunden. Zentral sind die Offenheit gegenüber den beteiligten Sprachen sowie die subjektive Bedeutung, die ihnen lebensweltlich zugeschrieben wird. Sprachenportraits haben in forschender Hinsicht eine heuristische und als Unterrichtsmaterial eine bewusstmachende Funktion. Sie geben Aufschluss über „natürliches“ mehrsprachiges Handeln, das Dietrich-Grappin (2017, 102) dem durch Unterricht „didaktisch indizierten“ gegenüberstellt.

2.1.2 Beispiel Interkomprehensionsaufgabe

Als typisches Beispiel für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz, der darauf abzielt, Mehrsprachigkeit als Ziel von Unterricht anhand bestimmter Materialien und Aufgaben zu erreichen, seien Interkomprehensionsaufgaben genannt (vgl. Rückl 2015; Meißner 2001; Bär 2009). Interkomprehension ist ein prominenter Ansatz zur Förderung schulischer Mehrsprachigkeit, der sich primär auf rezeptive Kompetenzen bezieht und Sprachbewusstheit akzentuiert. Er basiert auf der Annahme, dass über die Verfügbarkeit von Transferstrategien sprachliche Lernprozesse stärker vernetzt und damit ökonomisiert werden können. Über Sprachvergleich und -reflexion können morphosyntaktische Regelmäßigkeiten erschlossen werden, die das Verstehen einer bislang unbe-

kannten, aber der unterrichtlich vermittelten typologisch verwandten Sprache erleichtern.

2.2 Mehrsprachigkeit zwischen Gegenstand und Sprachgebrauch

Die Beispiele machen nicht nur die Oppositionen von Voraussetzung und Ziel, bzw. von eher deskriptiven gegenüber eher normativen Interessen mehrsprachigkeitsorientierter Forschung deutlich. Sie verweisen auf eine dritte Opposition, die für unterrichtliches Handeln relevant ist, nämlich die Auseinandersetzung mit Sprache selbst und den Sprachenbegriff, der dem Fremdsprachenunterricht unterliegt. Bausch (2016, 8) stellt in diesem Zusammenhang einen systemlinguistischen Sprachenbegriff einem eher weit gefassten, kommunikativ-pragmatischen Sprachenbegriff gegenüber: Während ersterer im Sinne eines strukturalistischen Modells zur Beschreibung von Sprachen mit den Ebenen Lexikon, Morphosyntax, Lautung und Schreibung vor allem als formorientiert gelten kann, akzentuiert im Gegensatz dazu ein weiterer Sprachenbegriff die Mitteilungsebene sowie damit verbunden die Handlungsorientierung des Sprachgebrauchs. In den Beispielen unterliegt Sprachenportraits eher ein gebrauchsorientierter Sprachenbegriff, Interkomprehensionsaufgaben eher ein systemlinguistisch-formorientierter. Während Sprachenportraits Aufschluss über Sprachverwendung und kommunikatives Handeln geben, thematisieren Interkomprehensionsaufgaben, mit ihrem Fokus auf den Transfer sprachlicher Strukturen. Sie machen also die Sprache selbst zum Gegenstand inhaltlicher Auseinandersetzung. Hier ist nicht das Sprechende zentral, sondern das Sprachsystem und dessen kognitive Durchdringung durch Sprachbeschreibung, zunächst einmal unabhängig davon, was die gebrauchten Sprachen für das kommunikative Handeln eines Sprechers bedeuten.

Im Kontext von Kompetenz- und Aufgabenorientierung (vgl. Sekretariat 2004; 2012; Bär 2013; Bechtel 2015; Caspari 2009) wird immer wieder der Fokus auf eine inhaltlich-kommunikative Ausrichtung der fremdsprachlichen Kommunikation sowie die damit verbundene „dienende Funktion“ der sprachlichen Mittel (vgl. Caspari 2009, 26) verwiesen. In Anlehnung an das Konzept des *task based language learning and teaching* wird dabei ein Primat des *focus on meaning* gegenüber traditionellen Formfokussierungen als Inhalt von Fremdsprachenunterricht akzentuiert (vgl. Bär 2013, 12). Dem Konzept unterliegt ein mitteilungsbezogener Sprachenbegriff. Systemlinguistisches Wissen wird funktional integriert, jedoch immer im Hinblick auf pragmatische Kommunikationsbedarfe. Dadurch kommt mehrsprachigen Bedeutungsaushandlungen tendenziell eine größere Bedeutung zu als isolierten, formfokussierten Betrachtungen der Sprachsysteme. Da letztere jedoch historisch gesehen (vgl. Titone 2016) lange

Zeit selbst primärer Gegenstand und Lernziel von Fremdsprachenunterricht waren, prägen sie nach wie vor die Unterrichtspraxis mit formfokussierten Phasen, in denen das Sprechen über Sprache dominiert. Die Frage, in welcher Sprache diese Phasen realisiert werden, bleibt dabei allerdings häufig unreflektiert.

3 Diskussion: Mehrsprachigkeit und Lehrerhandeln in antinomischen Spannungsfeldern

Die Darstellung mehrsprachigkeitsbezogener Oppositionen hatte zunächst zum Ziel, unterschiedliche Ausrichtungen und Funktionen fremdsprachendidaktisch relevanter Aspekte von Mehrsprachigkeit zu systematisieren. Sie lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Sprachlichkeit der Schüler*innen ist durch die Oppositionen Mehrsprachigkeit als Voraussetzung vs. Mehrsprachigkeit als Ziel von Fremdsprachenunterricht sowie lebensweltliche vs. schulische Mehrsprachigkeit gerahmt.
- Ziele sprachlichen Lernens sind durch die Opposition Sprache als Gegenstand vs. Sprache als Kommunikationsinstrument gerahmt.
- Unterrichtliches Handeln ist durch die Oppositionen systemlinguistische Metakognition vs. Bewusstmachung kommunikativer Strukturen sowie natürlichen vs. didaktisch angeleiteten Sprachgebrauchs gerahmt.
- Forschung und Materialentwicklung sind durch die Opposition Deskriptivität vs. Normativität gerahmt.

In einem zweiten Schritt sollen als Ansatz zu der Frage, wie im Fremdsprachenunterricht das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen fruchtbar gemacht werden kann, die oben entworfenen Oppositionen nicht als sich gegenseitig ausschließende Fluchtpunkte forschenden Interesses und unterrichtlichen Handelns diskutiert werden, sondern als antinomische Spannungsfelder¹, in denen sich die Entscheidungen von Lehrpersonen jeweils situativ und funktional verorten. Damit ist gemeint, dass es sich jeweils um Ausprägungen im Verständnis von Mehrsprachigkeit sowie fachdidaktischer Vorschläge zu mehrsprachigkeitsorientiertem Unterricht handelt, deren Legitimität und unterrichtliches Potenzial gleichermaßen anerkannt werden. Damit verschiebt sich der Fokus auf die Diskussion, welche Ausprägung in welcher Situation und mit

1 Der Begriff der Antinomie wird hier in Anlehnung als Helsepers strukturtheoretisches Verständnis des Lehrerhandelns gebraucht. Zur genaueren begrifflichen Differenzierung siehe Helseper (2004, 61 f.).

welcher Funktion für sprachliche Lehr-/Lernprozesse akzentuiert wird und wie sich diese Akzentuierung im Lehrerhandeln realisiert. Dies stellt nicht nur für Personen, die sich forschend mit Unterricht beschäftigen und das Handeln von Lehrkräften rekonstruieren, eine mögliche Heuristik dar. Der Ansatz kann Lehrkräften auch helfen, potenziell widersprüchliche Handlungen zu erkennen und ihre didaktischen Entscheidungen hier zu verorten, also mehrsprachig reflexiv zu handeln.

Im Kontext der oben entworfenen Oppositionen seien im Folgenden exemplarisch solche Spannungsfelder skizziert, die Entscheidungen situativ und funktional rahmen können.

Unterrichtliches Handeln, das Mehrsprachigkeit zwischen Voraussetzung und Ziel, zwischen natürlichem und didaktisch indiziertem Sprachgebrauch, zwischen Gegenstands- und Mitteilungsfokus, zwischen Deskriptivität und Normativität akzentuiert, kann durchaus dazu führen, dass Fremdsprachenunterricht gegebenenfalls selbst die Ziele einer Orientierung an Mehrsprachigkeit unterwandert: So können beispielsweise jener Stelle Reibungen entstehen, an der Schüler*innen einerseits zu ihren sprachlichen Repertoires befragt werden – in diesem Sinne werden beispielsweise Sprachenportraits auch zunehmend nicht mehr nur als Instrument der Forschung, sondern auch im Unterricht selbst eingesetzt – und damit eine grundsätzliche Würdigung sprachlicher Diversität intendiert wird, die somit auf einer Ebene der Sprachbeschreibung auch stattfindet. Auf der Ebene des Sprachgebrauchs hingegen kann eine solche Offenheit gerade an der Stelle als Pseudo-Wertschätzung konterkariert werden, wo sie in der konkreten Kommunikation wieder zurückgenommen wird, beispielsweise dann, wenn Schüler*innen im Unterricht auf andere als die Zielsprache zurückgreifen oder sprachliche Unsicherheiten entstehen, die inhaltliche Aushandlungsprozesse erschweren oder unterbinden. Mehrsprachigkeitsorientierte Aufgaben beziehen sich meist explizit auf Sprachen schulischer Sprachenfolgen und integrieren die Repertoires der Lernenden häufig gar nicht oder sehr punktuell im Sinne einer isolierten Kognition lexikalischer oder morphosyntaktischer Elemente.

Busch (2013) zeigt in ihrer Analyse von Sprachenportraits eindringlich, dass das sprachliche Repertoire gerade nicht ausschließlich als positive Ressource wahrgenommen wird, sondern dass soziale Wertungen, in denen sich Sprachideologien manifestieren, den Sprachgebrauch bestimmen, wenn die Verfügbarkeit sprachlicher Ressourcen beispielsweise Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu sprachlichen Gemeinschaften markiert: Das sprachliche Repertoire wird häufig gerade nicht – wie es auch der Repertoirebegriff des GER suggerieren könnte – als „Arsenal“ oder „Werkzeugkiste“ wahrgenommen, son-

dern *ex negativo*, in solchen Situationen nämlich, in denen sprachliches Handeln unmöglich oder eingeschränkt ist (vgl. Busch 2012, 14 f.).

Als ein Beispiel für antinomische Spannungen im natürlichen vs. didaktisch indizierten Sprachgebrauch können Entscheidungen zur Unterrichtssprache genannt werden, in denen sich widersprüchliche Anforderungen wie die folgenden zeigen können: Auf der einen Seite steht das Bemühen (und dahinter die curricular gesetzte Anforderung), die Zielsprache als Unterrichtssprache möglichst durchgängig zu etablieren, auf der anderen Seite der Anspruch, die Repertoires der Schülerinnen zu nutzen, was auch eine Entfernung von der Zielsprache bedeuten kann. Hier wiederum entstehen Sprachhierarchien und -präferenzen, die curricular begründet sind, aber sich nicht zwangsläufig mit den Repertoires der Lernenden decken.

Diese bestimmen Entscheidungen zum Sprachgebrauch im Unterricht, wobei Sprachen, auf die funktional zurückgegriffen wird, gegebenenfalls nicht für alle dieselben sind. Hier wird im Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung (Einbezug von Herkunftssprachen) und Ziel (Orientierung an schulischen Sprachenfolgen) agiert. Lehrkräfte möchten einerseits alle Sprachen würdigen und deren Gleichwertigkeit anerkennen, durch die Förderung oder Sanktionierung schülerseitiger Entscheidungen im Sprachgebrauch stellen sie aber zwangsläufig Priorisierung und Hierarchisierung akzeptierter (und nicht akzeptierter) Unterrichtssprachen her (vgl. Bogner/Gutjahr 2019).

Die skizzierten antinomischen Spannungsfelder sollen im Folgenden als konzeptionelle Rahmung für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht dienen, der sowohl den Aspekt „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung von Unterricht“ akzentuiert als auch den Sprachgebrauch ins Zentrum didaktischer Überlegungen rückt.

4 Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz

Reflektiertes mehrsprachiges Handeln durch Lehrpersonen bedeutet zusammenfassend, antinomische Spannungsfelder als solche anzuerkennen und im Unterrichtshandeln *ex ante*, situativ und *ex post* auszugestalten. Ein solcher Unterricht ist mehrsprachigkeitsorientiert in dem Sinne, als er die mehrsprachigen Repertoires der Lerngruppe sowie die Ziele ihrer Erweiterung durch Fremdsprachenunterricht (Antinomie „Voraussetzung und Ziel“) berücksichtigt. Reflektierte Mehrsprachigkeit akzentuiert dabei gleichermaßen unmittelbar kommunikative Kompetenzen, wie auch mittelbar metasprachlich reflexive

Kompetenzen, deren Verbindung als lernförderlich angenommen wird (Antinomie „Gegenstand und Sprachgebrauch“).

Auf diese Weise wird die gegenstandsorientierte und metasprachlich fokussierte Didaktik der Mehrsprachigkeit zu einer stärker gebrauchsorientierten mehrsprachigen Didaktik, wie es Zarate/Lévy/Kramersch (2008, 438) im Ausblick ihres *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* formulieren:

„Comparée à la didactique du plurilinguisme, une didactique plurilingue et pluriculturelle sous-tend une manière différente d'apprendre et de vivre les langues. La langue n'est plus un objet dont les structures [...] sont normées par l'Académie, codifiés par les dictionnaires [...] contrôlés par les institutions scolaires. C'est la ‚parole‘ saussurienne [...] par chaque sujet ou groupe qui se constitue dans l'interaction didactique, y compris celle du maître. Cette parole est plurielle : parlée, façonnée, construite et modifiée par des milliers d'interlocuteurs natifs et non-natifs, de cultures elles-mêmes diversifiées, changeantes, hybrides et constamment renouvelées. La parole, porteuse de représentations sociales et culturelles, elles-mêmes liées à des lieux de mémoire, plus ou moins distants dans le temps et l'espace, devient un espace par excellence qu'il s'agit d'identifier non seulement sous ses aspects référentiels, mais aussi et surtout sous ses aspects sociolinguistiques, pragmatiques et discursifs.“

In den folgenden Abschnitten werden mit den Konzepten mediatorischen Handelns und Symbolischer Kompetenz Ansätze vorgestellt, die im Sinne reflektierter Mehrsprachigkeit dazu beitragen können, die oben ausgeführten antinomischen Spannungsfelder nicht aufzulösen, sondern als Rahmung bewusst zu machen, in der sowohl didaktische Entscheidungen für Planungsprozesse getroffen, als auch forschungsorientierte Rekonstruktionen fremdsprachlicher Lehr-/Lernprozesse ermöglicht werden können.

4.1 Mediatorisches Handeln zwischen Sprachmittlung und Translanguaging

Mediation als zentrale Handlung eines mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts wird im Folgenden an der Schnittstelle zwischen Sprachmittlung (vgl. Kolb 2016; Reimann/Rössler 2013) und *Translanguaging* (García 2009; García/Wei 2015; Aden/Eschenauer 2019) beschrieben. Die Konzepte nehmen insofern die oben thematisierte Opposition von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht auf, als Sprachmittlung als fachdidaktisches Konzept (vor allem im deutschsprachigen Diskurs) stärker auf die Entwicklung von Materialien und Aufgaben zielt, die sprachmittlende Kompetenzen meist zwischen Ausgangs- und Zielsprache ausbilden sollen (vgl. Sekretariat 2004, 14), während das mediatorische Handeln im Kontext von

Translanguaging vornehmlich situativ entstehende Mittlungen berührt (vgl. García 2009), die zu inhaltlichen Prozessen von Bedeutungsaushandlung beitragen und über den engen Bereich des Übersetzens zwischen Ausgangs- und Zielsprache hinausgehen. Für den mittelnden Prozess werden genau die Sprachen aktiviert oder hervorgebracht², die der Lösung eines kommunikativen Problems in einer spezifischen Situation zuträglich sein können.

So stellen beispielsweise typische Sprachmittlungsaufgaben³ gerade für Schüler*innen nicht-deutscher Erstsprache insofern eine doppelte Herausforderung dar, als hier gegebenenfalls mehrsprachige Aushandlungsprozesse bereits für das Verständnis des Ausgangstexts notwendig sind, bevor überhaupt die in der Aufgabe anvisierte übersetzende Tätigkeit beginnt (vgl. Kolb 2016, 52). Sich als Lehrperson reflexiv mit Mehrsprachigkeit als Voraussetzung von Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen, bedeutet hier konkret, bei der Konzeption von Sprachmittlungsaufgaben die Annahme einer gemeinsamen Ausgangssprache in Frage zu stellen, bzw. in der Aufgabenkonstruktion ergänzende Mittlungen zu berücksichtigen und damit funktional in der Antinomie natürlich vs. didaktisch indizierter Sprachverwendung zu handeln.

In diesem Sinne habe ich an anderer Stelle (vgl. Schädlich 2016) den prozesshaften Charakter der Sprachmittlung herausgearbeitet: Gestützt auf de Carlo (2012) wurde der professionellen Übersetzung zugeschrieben, dass für sie das Produkt zentral ist, der translatorische Prozess selbst aber intransparent bleibt. Im Gegensatz dazu wurde für die Sprachmittlung – und ihren potenziellen didaktischen Mehrwert – der Aspekt des offenen Aushandelns von Bedeutungen in verschiedenen Sprachen hervorgehoben. Hierbei stehen der translatorische Prozess selbst und seine Reflexion im Mittelpunkt:

„Transposées dans le contexte de la médiation linguistique et culturelle, les activités de négociation plurielles – se référant à plusieurs langues et cultures – peuvent aider les apprenants à trouver des correspondances sémantiques dans l’acte de médiation ou bien à expliciter ce qui n’est pas traduisible en le comparant à un élément dont ils disposent dans une autre langue-culture. Il s’agirait donc de se servir de la médiation linguistique et culturelle pour se rapprocher de la langue-culture cible tout en plaçant ses appartenances linguistiques et culturelles dans un réseau de comparaison“ (Schädlich 2016, 89).

2 Aden/Eschenauer (2019) gehen mit dem Begriff der *translangageance* insofern noch weiter, als dieser im Sinne einer enaktiven Didaktik jede Art zeichenhafter Bedeutungsaushandlung einschließt, auch kinästhetische und emotionale Anteile, die ganzheitlich mit der verbalsprachlichen Ebene verbunden sind und situativ eine Sprache emergieren lassen.

3 Beispiele für Aufgaben finden sich u. a. bei Schädlich (2012).

Die Bedeutung mediatorischer Handlungen hebt in ganz ähnlicher Weise auch Kramersch in *The Multilingual Subject* (2009) hervor und plädiert ebenfalls für eine Stärkung von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht. Dabei geht es ihr allerdings nicht um den engen Kontrast von L1 und L2, sondern um eine Sensibilisierung für Mittlung als sprachübergreifende und textverbindende Handlung:

„But as a practice that brings the cultural differences in the relation of language and thought, translation should be rehabilitated, not only from L1 to L2 or L2 to L1, but across the languages shared by students in the class, or across modalities, textual, visual, musical [...]“ (Kramersch 2009, 211).

Mediatorisches Handeln ist in diesem Sinne eng mit der Förderung eines mehrsprachigen Unterrichtsdiskurses verbunden, der sowohl die sprachlichen Repertoires der Lernenden berücksichtigt als auch Mittlungen zwischen Texten unterschiedlicher Modalitäten initiiert. Hier geht es gleichermaßen um die Bearbeitung zielsprachlich fokussierter Aufgaben wie um die Mobilisierung sprachlicher Ressourcen und die Nutzung eines breiten Textangebots zur Herstellung von Bedeutung.

Kolb verweist in ihrer Habilitationsschrift an verschiedenen Stellen auf das Problem von „Authentizität“, bzw. die Problematik ihrer Herstellung im Kontext von Sprachmittlungsaufgaben (vgl. Kolb 2016, 231). Hier mutet es befremdlich an, dass natürliche Mittlungsprozesse, die im Fremdsprachenunterricht ständig auftreten, im fachdidaktischen Diskurs um die Sprachmittlung kaum Berücksichtigung finden (vgl. Nicolas 2012). Vor dieser Beobachtung verweist Kolb auf den Ansatz des *Translanguaging*, den sie aber kaum als zu Sprachmittlung zugehörig ausführt. *Translanguaging* definiert García als „multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds“ (García 2009, 45; zit. in García/Wei 2015, 225; Kursivsetzung im Original).

Dabei unterscheiden García/Wei natürliche Praktiken des Sprachgebrauchs als „translanguaging to learn“ (vgl. García/Wei 2015, 229f.), von gelenktem, lehrerinitiierten „translanguaging to teach“ (vgl. García/Wei 2015, 232f.). Schülerorientiert bestimmen die Lernenden selbst situative Aushandlungspraktiken: „This means, for example, that when bilinguals have to find new information by reading or speaking to others, they can language and use meaning-making resources that are not found in the classroom and with which teachers may not be familiar“ (García/Wei 2015, 230). Lehrerorientiert werden entsprechende Strategien, wie z. B. mittelnde Erklärungen, modellhaft handelnd eingesetzt und der Unterrichtsdiskurs so gestaltet, dass inhaltsbezogene Aushandlungsprozesse maximiert werden: „Translanguaging in teaching is always used in the

service of providing rigorous instruction and maximizing interactions that would expand the students' language and meaning-making repertoire“ (García/Wei 2015, 233).

Translanguaging kann in diesem Sinne als Ansatz verstanden werden, mit dem Spannungsfeld natürlicher Sprachpraxis vs. „didaktisch indiziertem Sprachverhalten“ (Dietrich-Grappin 2017, 102) konstruktiv umzugehen. García/Wei (2015) schreiben dem Konzept jedoch mehr zu als die alleinige Ermöglichung pluralen Sprachgebrauchs. Hinsichtlich des hier fokussierten Lehrerhandelns benennen sie die Schwierigkeit situativ angemessener Entscheidungen in der Handlungssituation selbst. Ziel von Lehrerbildung wird es in diesem Sinne „to educate teachers to use translanguaging strategically *moment-by-moment* and as a *critical gesture*“ (García/Wei 2015, 233; Kursivsetzung im Original).

Mediatorisches Handeln geht daher weit über die alleinige Gestaltung von Aufgaben zur Förderung sprachmittelnder Kompetenzen hinaus. Es ermöglicht und integriert Sprachgebrauch und -reflexion als gleichzeitige Gestaltung der Räume, „in“ denen sie stattfinden. Gerade der Fremdsprachenunterricht sieht sich jedoch von dem Paradox berührt, dass er durch seine spezifische Fachlichkeit und mit dieser verbundenen monolingualen Ausrichtung – als *Englisch-, Französisch-, Russisch*unterricht etc. – selbst potenzielle Praktiken von Mehrsprachigkeit verunmöglicht (vgl. García/Wei 2015, 228). Mediatorisches Handeln muss sich also situativ immer wieder neu positionieren: zwischen institutionell gesetzten Zielen des Sprachenlernens einerseits und mehrsprachiger Praxis, die eine Ausweitung von Handlungsräumen in der „neuen“ Fremdsprache fokussiert und dies über pluralen Sprachgebrauch ermöglicht, andererseits. In der mehrsprachigen Praxis werden sprachliche Handlungsräume immer mit reflektiert und Ungleichheiten reflexiv thematisiert. Diesen Aspekt betonen García/Kano in einer weiteren Definition von *Translanguaging* als

„... process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality“ (García/Kano 2014; zit. in García/Wei 2015, 225).

4.2 Ansätze für mediatorisches Handeln in einem mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsdiskurs

Für die Schwierigkeit situativer Entscheidungen zu mehrsprachigem Handeln existieren keine unterrichtspraktischen *passe-partout*-Lösungen. Dennoch lassen sich aus empirischen Arbeiten, die unterrichtliche Interaktionen rekon-