

Fabienne Korb

Mehrsprachigkeit in der Schule konkret

Eine Machbarkeitsstudie im Mixed-Methods-Design zur
Konzeption, Erprobung und Evaluation des Seminarfachs
Mehrsprachigkeit an drei ausgewählten Schulen im
Saarland mit Einbeziehung der Lernenden-, Lehrenden-
und Forschendenperspektive



Eingereicht als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät
der Universität des Saarlandes

Datum der Disputation: 23.01.2024

Dekanin: Prof. Dr. Stefanie Haberzettl

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Elton Prifti

Drittgutachterin: Prof. Dr. Sabine Ehrhart

Satz: Fabienne Korb

Covergestaltung: Fabienne Korb entworfen mit Canva, Bild: Gerhard Seybert – [stock.adobe.com](https://www.stock.adobe.com)

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist eine leicht gekürzte und geringfügig überarbeitete Version meiner Dissertationsschrift, die im Januar 2024 von der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes angenommen wurde. Sie entstand im Kontext meiner Arbeit am *Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* (ISM) der Universität des Saarlandes, das von Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann und Prof. Dr. Julia Knopf geleitet wird und denen ich beiden als erstes aufrichtig danken möchte.

Als meiner Doktormutter und Mentorin danke ich Claudia Polzin-Haumann herzlichst für die vielfältige Unterstützung und Förderung auf fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, persönlicher und motivationaler Ebene. Auch für das Vertrauen in mein Forschungsprojekt und mich als Person bin ich sehr dankbar. Ich verdanke Dir die Möglichkeit Erhebungen zum Zwecke wissenschaftlicher Forschung in verschiedenen Schulen durchgeführt haben zu können und daraus wichtige Erkenntnisse für das (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen ziehen zu können. Ich freue mich sehr auch weiterhin Teil Deines tollen Teams sein zu dürfen, (schul-)praxisnahe Forschung betreiben zu können und bin gespannt auf zukünftige gemeinsame Projekte.

Julia Knopf danke ich für die Mitwirkung in meiner Kommission, aber vor allem für Einblicke in die Fachdidaktik Deutsch der Primarstufe, in diesem Rahmen die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die Du mir geboten hast und weiterhin bietest sowie die Inspiration zu Innovation in Didaktik und Digitalisierung.

Für die Übernahme der Zweitbetreuung bedanke ich mich bei Prof. Dr. Elton Prifti, der mich mit fachlichem und persönlichem Rat unterstützt und durch seine Forschungsperspektive neue Impulse beigetragen hat.

Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Sabine Ehrhart für die Übernahme des Drittgutachtens, Deine wertvollen Impulse und die positive Energie, die Du in meiner Disputation entfaltet hast. Ferner bedanke ich mich bei Prof. Dr. Anne-Sophie Donnarieix für die Übernahme des Kommissionsvorsitzes.

Für konstruktiven fachwissenschaftlich-fachdidaktischen und persönlichen Austausch nicht nur, aber besonders zur mehrsprachigkeitsorientierten Schulprojektarbeit bin ich Dr. Christina Reissner sehr dankbar. Deine jahrelange Erfahrung und Expertise im Forschungsfeld haben meine Arbeit bereichert und zur Entwicklung des *Seminarfachs Mehrsprachigkeit* beigetragen.

Meine Verbundenheit mit Philipp Schwender, Gina Jablonski und Max Penth geht über das Berufliche hinaus, ich danke Euch daher vor allem für Eure Freundschaft, Eure Unterstützung und Euer Durchhaltevermögen. Philipp, Dir danke ich insbesondere für das konstruktive fachliche Feedback zu meiner Arbeit, die vielen inspirierenden Impulse, die meine Arbeit stets verbessert haben, und das Lektorat. Das wöchentliche gemeinsame Co-Worken und Brainstormen zu unseren Dissertationsprojekten mit Gina war für das Fortschreiten meines Vorhabens von unschätzbarem Wert. Danke für Deine aufbauenden Worte, das gemeinsame Verzweifeln, Deine interdisziplinären Gedankenanstöße und Dein stets offenes Ohr. Max, Du hast meine Arbeit in der Endphase mit Deiner neutralen

Perspektive auf das Projekt und Deinem ehrlichen Feedback bereichert, daher danke ich Dir für das akribische finale Lektorat, das Motivieren in der Endphase und die stets offene Bürotür zum gemeinsamen Arbeiten und Austauschen mit hervorragendem Kaffee.

Weiter bedanke ich mich bei meinen (ehemaligen) Kolleginnen Dr. Julia Montemayor, Dr. Vera Mathieu, Kerstin Sterkel, Leonie Micka-Monz, Dr. Katahrina Dziuk Lameira, Anna Mensch und Nicole Schröder für persönlichen Rat, fachliche Unterstützung und den einzigartigen Teamgeist. Es ist eine wahre Freude mit Euch zu arbeiten.

Jürgen Stemler und Peter Bach danke ich für ihre unermüdliche und stets instantane Unterstützung in Bibliotheks- und IT-Fragen.

Ein weiterer Dank gilt meinen Kolleg*innen aus dem germanistischen Team des ISM für die spannende interdisziplinäre Zusammenarbeit und das Eröffnen neuer (Projekt-)Perspektiven.

Interdisziplinarität und dessen Potenzial spielt auch im gemeinsamen Doktorand*innenkolloquium mit dem Arbeitsbereich *Spanische und Portugiesische Sprach- und Translationswissenschaft* unter der Leitung von Prof. Dr. Martina Schrader-Kniffki (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz) eine wichtige Rolle. Danke für interessante Vorträge, spannende Diskussionen und inspirierende Impulse. Weiter möchte ich allen am Projekt beteiligten Schulen, Lehrpersonen und Schüler*innen meinen allergrößten Dank aussprechen. Nur durch die Erprobung des *Seminarfach Mehrsprachigkeit* in der Schulpraxis und die Unterstützung von Lehrpersonen, Schüler*innen und Schulleitungen sowie dem *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland* kann mit dieser Arbeit ein Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung des (Mehr-)Sprachenlehrens und -lernens geleistet werden. Ich bedanke mich für die Offenheit, die Freundlichkeit und das Interesse, mit denen ich von allen Beteiligten empfangen wurde und die konstruktive Interaktion insbesondere mit den Lehrpersonen und den Schüler*innen, die mir ehrliche und realitätsnahe Einblicke in den (Fremd-)Sprachenunterricht und die Lebenswelt der Lernenden eröffneten.

Alle Wegbegleiter*innen und Unterstützer*innen aus meinem Freundeskreis zu nennen, würde den Rahmen übersteigen, seid mir nicht böse, wenn ich nicht alle einzeln aufzählen kann. Als langjährige Freund*innen möchte ich dennoch Natascha Emrich, Anne Schmitt, Rebecca und Tim Waschke sowie Svenja Haberland hervorheben und Euch von Herzen danken.

Der größte und innigste Dank gilt meiner Familie, meinen Eltern Barbara Klos und Stefan Kömen, meinen Geschwistern Leon und Julienne Klos und ganz besonders meinem Ehemann Haiko Korb sowie meinem Sohn Robin Korb. Ebenso meinen Schwiegereltern Ursula und Achim Korb. Danke, dass ihr mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt habt, der dann doch länger war als geplant. Der angemessene Dank dafür kann nicht in Worte gefasst werden.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	I
Tabellenverzeichnis.....	I
Diagrammverzeichnis.....	II
1. Mehrsprachigkeit in der Schule konkret – Potenziale und Herausforderungen.....	1
1.1 Einordnung der Arbeit und Annäherung an den Forschungsgegenstand	1
1.2 Empirische Herangehensweise und Kurzdarstellung der Machbarkeitsstudie <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i>	4
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2. Mehrsprachigkeit als konstitutiver Bestandteil (fremd-)sprachlicher Bildung: Zwischen Anspruch und Realität	8
2.1 Mehrsprachigkeit – eine definitorische Einordnung	9
2.2 Mehrsprachigkeit in Sprachen- und Bildungspolitik.....	16
2.2.1 Supranationale Ebene – Europa und die Europäische Union	17
2.2.2 Nationale Ebene – Bundesrepublik Deutschland.....	24
2.2.3 Regionale Ebene – Bundesland Saarland.....	28
2.3 Ansätze und Konzepte aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik: Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge	36
2.3.1 Die <i>Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen</i>	39
2.3.2 Interkomprehension und <i>EuroCom(Rom)</i>	41
2.3.2.1 Interaktionale und rezeptive Interkomprehension	43
2.3.2.2 <i>EuroCom(Rom)</i>	45
2.3.2.3 Interkomprehensionsdidaktik mit einem Fokus auf <i>EuroCom(Rom)</i>	48
2.3.3 Förderung transversaler Kompetenzen	57
2.3.3.1 Sprachenbewusstheit und <i>Multilingual Language Awareness</i>	57
2.3.3.2 Sprachlernkompetenz	63
2.3.3.3 Exkurs: Reflexionskompetenz.....	66

2.3.4 Einbeziehung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden	70
2.3.4.1 Deutsch als Erst-, Zweit- oder Drittsprache	70
2.3.4.2 Herkunfts- und Familiensprachen als Erst- oder Zweitsprachen	72
2.3.4.3 Schulfremdsprachen und Rolle der Spracherwerbsreihenfolge	76
2.3.4.4 Dialekte des Deutschen mit einem Fokus auf saarländischen Dialekten	86
2.3.4.5 Sprachstandserhebungen	92
2.3.5 (Sprach-)Einstellungen.....	94
2.3.6 Mehrkulturalität	102
2.3.7 <i>Linguistic Landscaping</i>	106
2.4 Überblick zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in Lehrwerken und zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien.....	108
2.4.1 Lehrwerke	108
2.4.2 Zusätzliche Lehr-/Lernmaterialien.....	117
2.5 Curriculare Anbindungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit in der Schule mit einem Schwerpunkt auf dem deutschsprachigen Raum	129
2.5.1 Mehrsprachigkeit in der gymnasialen Oberstufe in Deutschland	129
2.5.1.1 Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife	129
2.5.1.2 Saarländische Lehrpläne für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe der Fremdsprachen Französisch und Englisch mit Ausblick auf den gesamtdeutschen Kontext	134
2.5.2 Konzepte zur curricularen Anbindung von Mehrsprachigkeit.....	137
2.5.2.1 <i>Gesamtsprachencurriculum</i> nach Hufeisen	137
2.5.2.2 <i>Curriculum Mehrsprachigkeit</i> nach Krumm/Reich	140
2.5.2.3 <i>Projektstunde Mehrsprachigkeit</i> von Hildenbrand/Reuter.....	143
2.5.2.4 <i>EuroComRom</i> -Schulprojekte zur (romanischen) Mehrsprachigkeit.....	146
2.6 Zwischenfazit.....	154

3. Machbarkeitsstudie <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i> : Konzeption und Mixed-Methods-Forschungsdesign	156
3.1 Machbarkeitsstudie – eine definatorische Annäherung	156
3.1.1 Machbarkeitsstudie <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i>	157
3.1.2 Das <i>Seminarfach</i> im Saarland: Konzeption und Potenziale	159
3.1.3 Konzeption: <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i>	161
3.2 Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung und -aufbereitung	182
3.2.1 Forschungsansätze in Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik	182
3.2.2 Qualitatives und quantitatives Forschungsdesign	183
3.2.3 Triangulation und Mixed-Methods	188
3.2.4 Begründung des gewählten Forschungsdesigns und Auswahl sowie Festlegung der Erhebungsinstrumente: Theoretische Grundlagen, Konzeption und Aufbereitung	191
3.2.4.1 Auswahl der teilnehmenden Schulen	192
3.2.4.2 Portfolioarbeit und Lerntagebuch.....	194
3.2.4.3 Fragebogen	209
3.2.4.4 Leitfadengestützte qualitative Interviews.....	218
3.3 Vorgehen bei der Datenauswertung und -analyse	226
3.3.1 Computergestützte Auswertung mit <i>MAXQDA</i> und <i>Microsoft Excel</i>	227
3.3.2 Vorgehensweise bei der Auswertung und Analyse der Daten: Qualitative Inhaltsanalyse und deskriptive Statistik.....	227
3.3.2.1 Lernendenperspektive	235
3.3.2.2 Lehrendenperspektive	241
3.3.2.3 Forschendenperspektive	242
3.4 Zusammenfassende Methodenreflexion	242
4. Erkenntnisse aus der Machbarkeitsstudie <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i> : Lernenden, Lehrenden- und Forschendenperspektive.....	244
4.1 Lernendenperspektive.....	244
4.1.1 Berufliches Oberstufengymnasium.....	244
4.1.1.1 Umsetzung: Rahmenbedingungen und Module	244

4.1.1.2 Lerngruppenzusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden	245
4.1.1.3 <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i> : Motivation für die Wahl, Erwartungen, Evaluation, Wiederbelegung	267
4.1.1.4 (Weiter-)Entwicklung sprachvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptiver Interkomprehension und <i>EuroComRom</i>	276
4.1.1.5 Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit aus individueller und sprachpolitischer Perspektive	284
4.1.1.6 Gesamtbetrachtung fallübergreifende Analyse: Förderung individueller Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf <i>Multilingual Language Awareness</i> , Sprachlernkompetenz und rezeptiver Interkomprehension	290
4.1.1.7 Fallbeispiel: Englisch als ‚leichte‘, wichtige Sprache und das Lateinische als Brückensprache in die Romania.....	300
4.1.1.8 Fallbeispiel: Zur Rolle der Wertschätzung weiterer Erstsprachen am Beispiel des Kurdischen	304
4.1.1.9 Fallbeispiel: Die Relevanz des Saarländischen im Alltag.....	307
4.1.1.10 Zusammenfassung Fallbeispiele I	309
4.1.2 Gymnasium	311
4.1.2.1 Umsetzung: Rahmenbedingungen und Module	311
4.1.2.2 Lerngruppenzusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden	311
4.1.2.3 <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i> : Motivation für die Wahl, Erwartungen, Evaluation, Wiederbelegung	332
4.1.2.4 (Weiter-)Entwicklung sprachvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptiver Interkomprehension und <i>EuroComRom</i>	341
4.1.2.5 Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit aus individueller und sprachpolitischer Perspektive	349
4.1.2.6 Gesamtbetrachtung fallübergreifende Analyse: Förderung individueller Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf <i>Multilingual Language Awareness</i> , Sprachlernkompetenz und rezeptiver Interkomprehension	356

4.1.2.7 Fallbeispiel: Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource und die Rolle des sprachenvernetzenden Lernens zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit	365
4.1.2.8 Fallbeispiel: Die weitere Erstsprache Italienisch als Brückensprache in die Romania.....	369
4.1.2.9 Fallbeispiel: Die weitere Erstsprache Spanisch als Brückensprache in die Romania	373
4.1.2.10 Zusammenfassung Fallbeispiele II.....	377
4.1.3 Gemeinschaftsschule.....	378
4.1.3.1 Umsetzung: Rahmenbedingungen und Module	378
4.1.3.2 Lerngruppenzusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden	379
4.1.3.3 <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i> : Motivation für die Wahl, Erwartungen, Evaluation, Wiederbelegung.....	401
4.1.3.4 (Weiter-)Entwicklung sprachenvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptiver Interkomprehension und <i>EuroComRom</i>	404
4.1.3.5 Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit aus individueller und sprachenspolitischer Perspektive	410
4.1.3.6 Gesamtbetrachtung fallübergreifende Analyse: Förderung individueller Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf <i>Multilingual Language Awareness</i> , Sprachlernkompetenz und rezeptiver Interkomprehension.....	416
4.1.3.7 Fallbeispiel: Englisch als ‚leichte‘, wichtige Sprache und Französisch als ‚schwere‘, aber schöne Sprache	421
4.1.3.8 Fallbeispiel: Mehrsprachigkeit und (Fremd-)Sprachenerwerb aus der Perspektive zweier aus Syrien immigrierter arabischsprachiger Lernenden.....	423
4.1.3.9 Zusammenfassung Fallbeispiele III	429
4.1.4 Zwischenfazit I.....	431
4.2 Lehrendenperspektive.....	444
4.2.1 <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i> : Motivation für die Teilnahme, Erwartungen, methodisch-didaktischer und inhaltlicher Aufbau, Erkenntnisgewinn.....	444
4.2.2 Verständnis von Mehrsprachigkeit und Einbeziehung im Unterricht.....	449

4.2.3 Einschätzung zu Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht: Aktuelle Desiderata und Zukunftsperspektiven.....	453
4.2.4 Zwischenfazit II	456
4.3 Forschendenperspektive	459
4.3.1 <i>Seminarfach Mehrsprachigkeit</i> : didaktisch-methodischer Aufbau, Inhalte, Umsetzung in der Schulpraxis	459
4.3.2 Chancen und Herausforderungen der Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle	463
4.3.4 Zwischenfazit III.....	465
4.4 Zwischenfazit IV: Erkenntnisse aus Auswertung und Analyse.....	466
5. Mehrsprachigkeit in der Schule konkret – Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven .	475
5.1 Perspektiven für die curriculare Anbindung von Mehrsprachigkeit.....	475
5.2 Gestaltungsmöglichkeiten von mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-) Sprachenunterricht.....	480
5.3 Förderung und (Weiter-)Entwicklung von individueller Mehrsprachigkeit.....	485
5.4 Methodenreflexion: Eine longitudinal angelegte Machbarkeitsstudie im Mixed-Methods-Forschungsdesign	489
6. Bibliografie.....	494

Im Original beinhaltet die vorliegende Arbeit einen umfassenden Anhang mit den Genehmigungsschreiben für die Durchführung des Forschungsprojekts, den damit verbundenen Informations- und Einwilligungsschreiben für die Teilnahme, den Erhebungsinstrumenten, den Daten aus den jeweiligen Lerngruppen sowie den Lehr-Lern-Materialien aus den Modulen des *Seminarfachs Mehrsprachigkeit*. Aus Datenschutzgründen wird der Anhang nicht veröffentlicht.

Abkürzungsverzeichnis

BG-Lerngruppe	Berufliches Oberstufengymnasium-Lerngruppe
Bildungsstandards Englisch/ Französisch	Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife
EU	Europäische Union
F	Fragebogen
FS	Fremdsprache
GE-Lerngruppe	Gemeinschaftsschule-Lerngruppe
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GY-Lerngruppe	Gymnasium-Lerngruppe
I	Leitfadengestütztes qualitatives Interview
IC	Interkomprehension
KMK	Kultusministerkonferenz
Lehrplan Englisch	Saarländischer Lehrplan für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe der Fremdsprache Englisch
Lehrplan Französisch	Saarländischer Lehrplan für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe der Fremdsprache Französisch
LL	Linguistic Landscaping
M	Mittelwert
N	Anzahl der befragten Schüler*innen
P	Portfolio bzw. <i>Mein (Sprachen-)Portfolio</i>
SD	Standardabweichung
SF	Seminarfach
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dimensionen eines Modells zur Charakterisierung von Portfolioarbeit (Häcker 2017b: 38).....	197
Abb. 2: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden QIA (aus Kuckartz/Rädiker ⁵ 2022: 132)	230
Abb. 3: Formen einfacher und komplexer Analysen (aus Kuckartz/Rädiker ⁵ 2022: 147)	232
Abb. 4: ‚Wunschsprachen‘ der Lernenden BG	266
Abb. 5: Werbeanzeigen Frankreich, Kanada, Mexiko	272
Abb. 6: Auszug aus der Präsentation zum Kurdischen I, BG_S10	305
Abb. 7: Auszug aus der Präsentation zum Kurdischen II, BG_S10	306
Abb. 8: ‚Wunschsprachen‘ der Lernenden GY	332
Abb. 9: ‚Wunschsprachen‘ der Lernenden GE	400

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ebenen der Reflexion nach Bräuer (² 2016: 28).....	68
Tabelle 2: Teilnehmende Schulen	193
Tabelle 3: Vielfalt der Portfoliobegriffe.....	196
Tabelle 4: Auswahlkriterien Interviewteilnehmer*innen	225
Tabelle 5: Weitere Transkriptionsregeln	226
Tabelle 6: Skalenniveaus (auf Basis von Settineri 2016a: 325f.).....	234
Tabelle 7: Maße der zentralen Tendenz (entnommen aus Settineri 2016a: 329)	234
Tabelle 8: Übersicht durchgeführte Module SF Mehrsprachigkeit BG.....	245
Tabelle 9: Übersicht Lerngruppenzusammensetzung mit Sprachlernprofilen BG	246
Tabelle 10: Sprachgebrauchskontexte Deutsch als Erstsprache BG (F1, I3)	248
Tabelle 11: Sprachgebrauchskontexte weitere Erstsprachen BG (F1, I3).....	251
Tabelle 12: Sprachgebrauchskontexte Englisch BG (F1, I3)	253
Tabelle 13: Sprachgebrauchskontexte Französisch BG (F1, I3)	256
Tabelle 14: Sprachgebrauchskontexte Spanisch BG (F1, I3).....	259
Tabelle 15: Sprachgebrauchskontexte saarländische Dialekte BG (F1, I3)	263
Tabelle 16: Wahrnehmung der Module des SF Mehrsprachigkeit aus Schüler*innensicht BG.....	268
Tabelle 17: Bezüge zu anderen Sprachen und Kulturen im Unterricht BG (F1, I11)	278
Tabelle 18: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Englisch, Französisch, Latein BG_S5 (F1, I3)	300
Tabelle 19: Sprachenpass Fallbeispiel Englisch, Französisch, Latein BG_S5	301

Tabelle 20: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel zur Rolle des saarländischen Dialekts BG_S4 (F1, I3)	307
Tabelle 21: Übersicht durchgeführte Module SF Mehrsprachigkeit GY	311
Tabelle 22: Übersicht Lerngruppenzusammensetzung mit Sprachlernprofilen GY	312
Tabelle 23: Sprachgebrauchskontexte Deutsch als Erstsprache GY (F1, I3)	313
Tabelle 24: Sprachgebrauchskontexte weitere Erstsprache GY (F1, I3)	316
Tabelle 25: Sprachgebrauchskontexte Englisch GY (F1, I3)	318
Tabelle 26: Sprachgebrauchskontexte Französisch GY (F1, I3)	321
Tabelle 27: Sprachgebrauchskontexte Spanisch GY (F1, I3)	324
Tabelle 28: Sprachgebrauchskontexte saarländische Dialekte GY (F1, I3)	329
Tabelle 29: Wahrnehmung der Module des SF Mehrsprachigkeit aus Schüler*innensicht GY	333
Tabelle 30: Bezüge zu anderen Sprachen und Kulturen im Unterricht GY (F1, I11)	342
Tabelle 31: Aussagen zu Mehrsprachigkeit Fallbeispiel GY_S10 (F2, I13)	366
Tabelle 32: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Italienisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S3 (F1, I3)	370
Tabelle 33: Sprachenpass Fallbeispiel Italienisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S3	371
Tabelle 34: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Spanisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S5 (F1, I3)	374
Tabelle 35: : Sprachenpass Fallbeispiel Spanisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S5	374
Tabelle 36: Übersicht durchgeführte Module SF Mehrsprachigkeit GE	379
Tabelle 37: Übersicht Lerngruppenzusammensetzung mit Sprachlernprofilen GE	380
Tabelle 38: Sprachgebrauchskontexte Deutsch als Erstsprache GE (F1, I3)	382
Tabelle 39: Sprachgebrauchskontexte weitere Erstsprachen GE (F1, I3)	384
Tabelle 40: Sprachgebrauchskontexte Englisch GE (F1, I3)	386
Tabelle 41: Sprachgebrauchskontexte Französisch GE (F1, I3)	389
Tabelle 42: Sprachgebrauchskontexte Spanisch GE (F1, I3)	392
Tabelle 43: Sprachgebrauchskontexte saarländische Dialekte GE (F1, I3)	397
Tabelle 44: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Englisch, Französisch GE_S25neu (F1, I3)	421
Tabelle 45: Übersicht soziodemografische Daten und Sprachlernprofile Fallbeispiel Arabisch als Erstsprache	423
Tabelle 46: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Arabisch GE_S16/17 (F1, I3)	425

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Übersicht über die belegten Fremdsprachen BG	247
Diagramm 2: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Deutsch als Erstsprache BG (F1, I4) ...	250
Diagramm 3: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren weitere Erstsprache BG (F1, I4)	252
Diagramm 4: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Englisch BG (F1, I15)	254
Diagramm 5: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Französisch BG (F1, I15)	257
Diagramm 6: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Spanisch BG (F1, I15)	260
Diagramm 7: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Latein BG (F1, I16)	262
Diagramm 8: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Saarländisch BG (F1, I4)	265
Diagramm 9: Motivation zur Teilnahme am	267
Diagramm 10: Evaluation Seminfachangebot BG	273
Diagramm 11: Gründe für die Wiederbelegung des SF Mehrsprachigkeit BG (F3, I21)	275
Diagramm 12: Beschäftigung mit Texten	276
Diagramm 13: Auswertung Erschließung	278
Diagramm 14: (Weiter-)Entwicklung Texterschließungsstrategien BG (F1, I14; F3, I18)	281
Diagramm 15: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren romanische Sprachen I BG (F2, I3) ...	282
Diagramm 16: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren romanische Sprachen II BG (F3, I3) .	283
Diagramm 17: Selbsteinschätzung Mehrsprachigkeit BG (F1, I6; F2, I10; F3, I10)	285
Diagramm 18: Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag BG (F3, I7)	285
Diagramm 19: Vorteile von Mehrsprachigkeit BG (F3, I8)	286
Diagramm 20: Nachteile von Mehrsprachigkeit BG (F3, I9)	286
Diagramm 21: Aussagen zu Mehrsprachigkeit BG (F3, I13)	287
Diagramm 22: Aussagen zu sprachenpolitischen Forderungen BG (F3, I13)	288
Diagramm 23: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fremdsprachen Fallbeispiel Englisch, Französisch, Latein BG_S5 (F1, I16; F3, I5)	301
Diagramm 24: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fallbeispiel zur weiteren Erstsprache Kurdisch BG_S10 (F1, I4)	304
Diagramm 25: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fallbeispiel zur Rolle des saarländischen Dialekts BG_S4 (F1, I4; F2, I1; F3, I1)	308

Diagramm 26: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Deutsch als Erstsprache GY (F1, I4) .	315
Diagramm 27: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren weitere Erstsprachen GY (F1, I4).....	317
Diagramm 28: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Englisch GY (F1, I15)	319
Diagramm 29: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Französisch GY (F1, I15).....	322
Diagramm 30: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Spanisch GY (F1, I15)	325
Diagramm 31: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Latein GY (F1, I16).....	328
Diagramm 32: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren saarländische Dialekte GY (F1, I4) ...	330
Diagramm 33: Motivation für die Teilnahme am SF zur Auslandsaufenthaltsvorbereitung mit Schwerpunkt Mehrsprachigkeit GY (F1, I8).....	332
Diagramm 34: Evaluation Themenschwerpunkt Mehrsprachigkeit GY	337
Diagramm 35: Wiederbelegung thematisches Halbjahr Mehrsprachigkeit GY (F2, I22)	340
Diagramm 36: Beschäftigung mit Texten	341
Diagramm 37: Auswertung Erschließung	343
Diagramm 38: (Weiter-)Entwicklung Texterschließungsstrategien GY (F1, I14; F2, I18)	346
Diagramm 39: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren romanische Sprachen GY (F2, I3).....	348
Diagramm 40: Definition Mehrsprachigkeit GY (F2, I6)	349
Diagramm 41: Selbsteinschätzung Mehrsprachigkeit GY (F1,I6; F2, I10).....	350
Diagramm 42: Rolle von Mehrsprachigkeit	351
Diagramm 43: Vorteile von Mehrsprachigkeit GY (F2, I8).....	352
Diagramm 44: Nachteile von Mehrsprachigkeit GY (F2, I9)	353
Diagramm 45: Aussagen zu Mehrsprachigkeit GY (F2, I13)	353
Diagramm 46: Aussagen zu sprachpolitischen Forderungen GY (F2, I13).....	354
Diagramm 47: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Italienisch Fallbeispiel Italienisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S3 (F1, I4; F2, I1).....	370
Diagramm 48: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fremdsprachen Fallbeispiel Italienisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S3 (F1, I15; F2, I4)	371
Diagramm 49: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fallbeispiel Spanisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S5 (F1, I4; F2, I1)	374
Diagramm 50: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fremdsprachen Fallbeispiel Spanisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S5	375
Diagramm 51: Übersicht über die belegten Fremdsprachen GE	381
Diagramm 52: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Deutsch als Erstsprache GE (F1, I4) .	383
Diagramm 53: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren weitere Erstsprachen GE (F1, I4)	386
Diagramm 54: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Englisch GE (F1, I15)	388
Diagramm 55: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Französisch GE (F1, I15)	391
Diagramm 56: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Spanisch GE (F1, I15)	393
Diagramm 57: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Latein GE (F1, I16)	396
Diagramm 58: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren saarländische Dialekte GE (F1, I4) ...	398
Diagramm 59: Motivation zur Teilnahme am	401
Diagramm 60: Evaluation SF.....	402
Diagramm 61: Wiederbelegung SF.....	404
Diagramm 62: Beschäftigung mit Texten	405
Diagramm 63: Auswertung Erschließung	406
Diagramm 64: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren romanische Sprachen GE (F2, I3)	409
Diagramm 65: Selbsteinschätzung Mehrsprachigkeit GE (F1, I6; F2, I10)	411
Diagramm 66: Rolle von.....	412
Diagramm 67: Vorteile von Mehrsprachigkeit BG (F2, I8).....	412
Diagramm 68: Nachteile von Mehrsprachigkeit GE (F2, I9).....	413
Diagramm 69: Aussagen zu Mehrsprachigkeit GE (F2, I13).....	413
Diagramm 70: Aussagen zu sprachpolitischen Forderungen GE (F2, I 13)	414
Diagramm 71: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fallbeispiel Englisch, Französisch GE_S25neu (F1, I15)	421
Diagramm 72: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Arabisch Fallbeispiel Arabisch GE_S16, GE_S17 (F1, I4)	425
Diagramm 73: : Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Deutsch und saarländischer Dialekt Fallbeispiel Arabisch GE_S16, GE_S17 (F2, I1).....	426
Diagramm 74: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fremdsprachen Fallbeispiel Arabisch GE_S16, GE_S17 (F2, I4)	428

1. Mehrsprachigkeit in der Schule konkret – Potenziale und Herausforderungen

1.1 Einordnung der Arbeit und Annäherung an den Forschungsgegenstand

Mehrsprachigkeit gilt in der heutigen von Globalisierung, Digitalität, Mobilität und Migrationsbewegungen geprägten Zeit als Normalfall und Einsprachigkeit als Ausnahme (vgl. z.B. Hu ⁶2016: 10f.; Riehl 2014: 9f.; Tracy 2014: 15ff.). Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der deutschen Gesellschaft und ihren Klassenzimmern wider, die zunehmend von sprachlicher und kultureller Diversität geprägt sind (vgl. z.B. Krifka et al. 2014). Vor diesem Hintergrund entwickelt sich die Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik in den letzten 30 Jahren zu einem zentralen Forschungsbereich und profitiert u.a. von den Erkenntnissen aus der bereits seit langem etablierten Fremdsprachen- und Bilingualismusforschung (vgl. z.B. Hu ⁶2016: 10f.). Bis dato liegen eine Vielzahl an Grundlagenwerken, Studien und Qualifikationsarbeiten für Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik vor (vgl. z.B. Bär 2009; Busch ³2021; Fäcke/Meißner 2019; Krifka et al. 2014; Martinez/Reinfried/Bär 2006; Méron-Minuth 2018; Morkötter 2005, 2016; Riehl 2014; Roche 2013; Roche/Terrasi-Haufe 2018; Sarter 2013). Die konkrete Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht scheint dennoch immer noch eher eine Ausnahme darzustellen.

Mit Schulbezug werden in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik insbesondere zwei Perspektiven unterschieden (Hu ⁶2016: 12). Zum einen steht die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und die Interaktion mit der dominanten Unterrichtssprache, hier dem Deutschen, im Zentrum. Dabei besteht das vorrangige Ziel darin, „Schul- und Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die Spracherhalt, Förderung in der Bildungssprache sowie bilinguale Erziehung ermöglichen und somit zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen“ (ibid.). Zum anderen wird die schulische, auch fremdsprachliche, Mehrsprachigkeit fokussiert und es gilt, Schüler*innen¹ für (ihre) Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und in diesem Kontext Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu entwickeln und zu fördern. Dies wird z.B. mit sprachenübergreifenden Ansätzen ermöglicht, die das Ziel verfolgen, alle sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden zu vernetzen und für das weitere Sprachenlernen effektiv nutzbar zu machen. Dabei kann z.B. die (rezeptive) Interkomprehension, die Fähigkeit typologisch nahverwandte Sprachen verstehen zu können, ohne sie formal erlernt zu haben, einen besonderen Stellenwert einnehmen. Auf Basis ihrer Sprachenvorkenntnisse erwerben die Schüler*innen dabei Lerntechniken und -strategien, die es ihnen ermöglichen, vergleichsweise schnell und einfach einen Text in

¹ Ich verwende das Gendersternchen, um weibliche, männliche und nichtbinäre, diversgeschlechtliche Personen gleichermaßen zu berücksichtigen. In Zitaten übernehme ich die von den jeweiligen Autor*innen verwendete Schreibweise, die von meiner abweichen kann.

weiteren romanischen oder germanischen Sprachen zu erschließen und zu verstehen (vgl. z.B. Meißner ⁶2016; 2019a/b).

In dieser Arbeit steht die schulische Mehrsprachigkeit durch die Einbeziehung sprachenvernetzender Lehr-/Lerninhalte im Zentrum, zugleich wird auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit einbezogen. In diesem Kontext möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Beantwortung folgender – nicht immer trennscharfen – Forschungsfragen leisten, die drei Themenkomplexen zugeordnet werden können:

1. Perspektiven für die curriculare Anbindung von Mehrsprachigkeit
 - Welche Erkenntnisse zur curricularen Anbindung folgen aus dem Forschungsvorhaben?
 - Welche Möglichkeiten und Perspektiven für die curriculare Anbindung von Mehrsprachigkeit in der Schule und im (Fremd-)Sprachenunterricht ergeben sich? Wie können sie genutzt werden?
 - Welche Faktoren beeinflussen die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule?
 - Wie können Lehrkräfte für die Integration des sprachenvernetzenden Lehrens und Lernens in den (Fremd-)Sprachenunterricht sensibilisiert werden? Wo bestehen in diesem Kontext Anknüpfungspunkte für die Lehrer*innenbildung?
2. Gestaltungsmöglichkeiten von mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht
 - Welche Inhalte eignen sich für das (Mehr-)Sprachenlernen?
 - Wie kann mehrsprachigkeitsorientierter (Fremd-)Sprachenunterricht gestaltet werden?
 - Wie können schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit einbezogen werden?
 - Welche Faktoren tragen zum Gelingen von (Mehr-)Sprachenlernen bei?
3. Förderung und (Weiter-)Entwicklung von individueller Mehrsprachigkeit
 - Welcher Kompetenzzuwachs kann im Rahmen des Forschungsvorhabens zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit der Schüler*innen erreicht werden und wie verläuft dieser?
 - Inwiefern können Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz gefördert und (weiter-)entwickelt werden?
 - Welche Rolle spielen dabei Sprachen(-lern-)profile und (Sprach-)Einstellungen?
 - Wie wirkt sich das sprachenvernetzende Lernen auf den Spracherwerb der Lernenden aus?
 - Inwiefern kann eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit erreicht werden?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein mehrsprachigkeitsorientiertes Unterrichtsformat konzipiert, erprobt und evaluiert, auf das im Folgekapitel näher eingegangen wird (Kap. 1.2).

Zu den Fragekomplexen liegen bereits Forschungsergebnisse vor: Möglichkeiten der curricularen Anbindung von Mehrsprachigkeit im Schulkontext sowie Impulse für die Integration in den (Sprachen-)Unterricht finden sich bspw. im *Gesamtsprachencurriculum* nach Hufeisen (2005, 2008, 2010, 2011, 2016) oder im *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Krumm/Reich (2011, 2013) (vgl. dazu auch Korb 2019). Hildenbrand/Reuter (2012) legen neben konzeptionellen sowie methodisch-didaktischen Überlegungen auch Arbeitsmaterialien für ein einstündiges Fach zu Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe I vor und geben einen Einblick in die Durchführung in der Schulpraxis. Allgäuer-Hackl (2020) stellt das *Mehrsprachige Seminar* vor, das an einer berufsbildenden Schule in Österreich über mehrere Jahre fakultativ angeboten wurde. Sattler (2022) beleuchtet die luxemburgische Curriculumsentwicklung hinsichtlich des (Mehr-)Sprachenlehrens, woraus sich auch Impulse für andere Regionen ableiten lassen. Die Effektivität und der

Mehrwert der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit, insbesondere dem interkomprehensiven oder sprachenvernetzenden Lehren und Lernen, wurden darüber hinaus in projektbasierten Studien bestätigt (z.B. Bär 2009; Bermejo Muñoz 2017a, 2019; Klein 2004; Korb/Schwender 2019; Morkötter 2010, 2016; Polzin-Haumann/Reissner 2020b; Reissner 2015).

Es gibt demnach bereits erprobte Konzepte und Ansätze zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule, insbesondere im (Fremd-)Sprachenunterricht. Diese werden allerdings meist nur punktuell projektbasiert und nicht konsequent und nachhaltig eingebunden. Die Gründe dafür lassen sich auf verschiedenen Ebenen verorten, auf die an dieser Stelle nicht umfassend eingegangen werden kann. Lehrende sind nicht angemessen für das Lehren im Sinne eines mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterrichts vorbereitet, es mangelt an entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangeboten und -konzepten (vgl. z.B. Bermejo Muñoz 2019: 3f.). Zusätzlich basiert die Entscheidung über die Unterrichtsgestaltung auf curricularen Vorgaben, wie den Bildungsstandards und den jeweiligen Lehrplänen, sowie Lehrwerken, die auf diesen basieren. Eine Anpassung dieser Rahmenbedingungen zur konsequenten und nachhaltigen Einbeziehung von Mehrsprachigkeit steht noch aus (vgl. z.B. Ekinici/Güneşli 2016; Meißner et al. 2008: 166ff.; 172ff.). Für die Gestaltung von mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht liegen neben praxisnahen Lehr-/Lernmaterialien (bspw. in Zeitschriften wie *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch/Spanisch/Französisch* oder *Hispanorama*) über Konzepte wie das *Gesamtssprachencurriculum* oder das *Curriculum Mehrsprachigkeit* bis hin zu zahlreichen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beiträgen zahlreiche Impulse vor, allerdings fehlt eine systematische Aufbereitung, die den Lehrenden einen besseren, einfacheren Zugang ermöglichen könnte (vgl. z.B. Bredthauer 2018: 284).

Einen zentralen Bestandteil jedes mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterrichts stellt die Einbeziehung der individuellen Sprachen(-lern-)profile dar, die auch mit (Sprach-)Einstellungen verbunden sind. Dabei gilt es sowohl die schulische als auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen zu berücksichtigen. Meißner et al. (2008: 62f.) bspw. stellen fest, dass die Sprachenvorkenntnisse und die Spracherwerbsreihenfolge eine entscheidende Rolle für das weitere Sprachenlernen spielen. Besonders Lebensweltbezug und (Sprach-)Einstellungen zur jeweiligen (Fremd-)Sprache prägen dabei das (weitere) (Mehr-)Sprachenlernen. Die beiden transversalen Kompetenzen *Sprachenbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* nehmen bei allen mehrsprachigkeitsorientierten Aktivitäten einen wichtigen Stellenwert ein, wie exemplarisch auch aus zwei Studien von Morkötter (2005; 2016) zu *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit sowie der Förderung von Sprachlernkompetenz beim interkomprehensiven Arbeiten in der Sekundarstufe I hervorgeht. Zum Einsatz von Interkomprehension in der Sekundarstufe I liegt

bereits eine Vielzahl an Studien vor, die den Mehrwert und die Potenziale, aber auch Herausforderungen beleuchten, während es für die Sekundarstufe II bislang nur wenige Erkenntnisse gibt (vgl. z.B. Bär 2009; Klein, S. 2004; Korb/Schwender 2019a; Polzin-Haumann 2020b). An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an und legt den Fokus auf die gymnasiale Oberstufe. Die einführenden Betrachtungen belegen die Existenz einer ‚Theorie-Praxis-Schere‘ hinsichtlich der Einbeziehung von sowohl schulischer als auch lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Schulkontext und im (Fremd-)Sprachenunterricht trotz der Vitalität des Forschungsfeldes (vgl. z.B. Bermejo Muñoz 2019; Eibensteiner 2021; Ekinci/Güneşli 2016; Morkötter 2016). Vor dem Hintergrund dieser Diskrepanz zwischen Theorie und (Schul-)Praxis sollen in dieser Arbeit praxisnah Möglichkeiten für einen mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht erprobt und analysiert sowie empirisch basiert Faktoren für das Gelingen eines solchen Unterrichtsangebots ausgelotet werden, um weitere Perspektiven für das (Mehr-)Sprachenlernen in der Schule zu eröffnen. Besonders der Verortung der Studie im Saarland kommt dabei ein wichtiger Stellenwert zu, denn durch die aktive Sprachenpolitik und die zahlreichen Bestrebungen, das Bundesland mit der Nachbarsprache Französisch als funktioneller Zweitsprache zu einem mehrsprachigen Kommunikationsraum zu entwickeln sowie die Lage in der Großregion, nimmt es für die Mehrsprachigkeitsförderung und -forschung eine Vorreiterrolle ein.

1.2 Empirische Herangehensweise und Kurzdarstellung der Machbarkeitsstudie *Seminarfach Mehrsprachigkeit*

Die vorliegende Machbarkeitsstudie *Seminarfach Mehrsprachigkeit* (im weiteren Verlauf mit *SF Mehrsprachigkeit* abgekürzt) ist einerseits explorativ². Bislang liegen nur wenige Forschungsarbeiten zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit als Fach und im Sinne einer im longitudinalen Design angelegten Studie vor (vgl. z.B. Reuter/Hildenbrand 2012; Allgäuer-Hackl 2020). Andererseits kann sie als hypothesentestend eingeordnet werden, insofern als auf Erkenntnisse aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik zurückgegriffen werden kann und diese als Basis dienen können (vgl. Kap. 1.1).

Das Forschungsdesign dieser Arbeit verfolgt einen Mixed-Methods-Ansatz mit dem Hauptmotiv der Komplementarität, hat einen qualitativen Schwerpunkt und sieht als Erhebungsinstrumente Portfolios, Fragebogen (*pre, while, post*) sowie qualitative leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Schüler*innen und den teilnehmenden Lehrkräften vor.

² Zu den vier Haupttypen empirischer Studien (explorativ, deskriptiv, hypothesentestende Studien und Evaluationsstudien) vgl. Diekmann (¹¹2017: 33ff.).

Die Machbarkeitsstudie umfasst die Konzeption, Durchführung sowie wissenschaftliche Begleitung und Evaluation eines Seminarfaches (im Folgenden mit SF abgekürzt) zum komplexen Phänomen Mehrsprachigkeit.³ Das SF ist unter gleicher bzw. ähnlicher Bezeichnung auch in verschiedenen Bundesländern vorgesehen, wodurch sich mehrere Perspektiven eröffnen, Mehrsprachigkeit curricular in der Schulpraxis anzubinden.

Die Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit* erfolgte in den Schuljahren 2017/2018 und 2018/2019 in Kooperation mit Lehrkräften an einem Beruflichen Oberstufengymnasium, einem Gymnasium und einer Gemeinschaftsschule im Saarland. Die inhaltliche Ausgestaltung umfasst neun Module mit vielseitigen Aktivitäten zum (Mehr-)Sprachenlernen, z.B. zum Aufbau rezeptiver Kompetenzen innerhalb der romanischen Sprachenfamilie und zum Erforschen von Mehrsprachigkeit mit *Linguistic Landscaping*. Die Analyse und Auswertung bezieht die Lernenden-, Lehrenden- und Forschendenperspektive mit ein. Durch diese verschiedenen Ebenen ergibt sich der ausführliche Umfang dieser Arbeit, der sich an manchen Stellen mit Blick auf den Erkenntnisgewinn nicht stärker synthetisieren ließ.

1.3 Aufbau der Arbeit

An diese einleitenden Überlegungen und Darlegungen⁴ schließt sich in Kap. 2 eine theoretische Aufarbeitung von Grundlagen aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik an. Beginnend mit einer definitorischen Einordnung von Mehrsprachigkeit für die vorliegende Arbeit, erfolgt anschließend eine Zusammenschau aktueller sprachen- und bildungspolitischer Forderungen und Leitlinien aus supranationaler, nationaler und regionaler Perspektive. Für die Machbarkeitsstudie *SF Mehrsprachigkeit* relevante Aspekte und Konzepte aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik stehen im Zentrum des nächsten Teilkapitels und bilden die theoretischen Grundlagen und methodischen Zugänge für die Konzeption des SF. Die *Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen* und insbesondere Interkomprehension boten den spezifischen Ausgangspunkt für diese Arbeit, weshalb sie an erster Stelle stehen. Die Folgekapitel widmen sich der Förderung transversaler Kompetenzen, der Einbeziehung der gesamten sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden, (Sprach-)Einstellungen, Mehrkulturalität und *Linguistic*

³ Das Wahlpflichtfach *Seminarfach* (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010) wurde bis zum Schuljahr 2019/2020 von saarländischen Schüler*innen über die gesamte Dauer der gymnasialen Oberstufe (zwei Schuljahre) belegt und von der Lehrkraft als zweistündiges Fach unterrichtet. Es ist interdisziplinär ausgerichtet, stellt einen wissenschaftspropädeutischen Anspruch und verfolgt das Ziel, die Schüler*innen auf das Studium sowie die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten. Die thematische Ausrichtung kann dabei von der Lehrkraft relativ frei und fächerübergreifend gestaltet werden, sodass Mehrsprachigkeit vergleichsweise einfach in den Stundenplan der Oberstufe integriert werden konnte, allerdings auch mit curricularen und schulischen Vorgaben verknüpft war (vgl. Kap. 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3).

⁴ Der Aufbau der vorliegenden Arbeit orientiert sich an den vier Phasen eines Forschungsprojekts (Kuckartz 2014: 62ff.): 1. Phase der Planung des Projekts (Kap. 2-3), 2. Phase der Datenerhebung (Kap. 3), 3. Phase der Datenanalyse (Kap. 4), 4. Phase der Interpretation und Bewertung der Ergebnisse (Kap. 4-5).

Landscaping. Die Inhalte sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und mit Überschneidungen verbunden, z.B. zwischen Interkomprehension und transversalen Kompetenzen. Die Gemeinsamkeiten und Synergien zwischen den jeweiligen Ansätzen und Konzepten ergeben allerdings ein Gesamtbild und sind für das *SF Mehrsprachigkeit* von zentraler Bedeutung. In Vorbereitung auf die Konzeption des SF ergänzt ein Überblick zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in aktuellen Lehrwerken sowie zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien die theoretischen Grundlagen. Die Berücksichtigung curricularer Vorgaben erfolgt durch die exemplarische Sichtung der Bildungsstandards für die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie der jeweiligen saarländischen Lehrpläne. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion bereits erprobter Konzepte für die Gestaltung mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterrichts und einem Zwischenfazit ab.

In Kapitel 3 wird zunächst das Format der Machbarkeitsstudie definitorisch aufgearbeitet und das gewählte Studienformat für das Forschungsvorhaben eingeordnet, bevor die Rahmenbedingungen des Schulfachs sowie die Konzeption des *SF Mehrsprachigkeit* dargelegt werden (vgl. Forschungsfragenkomplex 1-2 in Kap. 1.1). Daran anschließend wird die Wahl des Mixed-Methods-Forschungsdesigns und die Kombination der Erhebungsinstrumente Portfolio inkl. Lerntagebuch, Fragebogen und leitfadengestütztes qualitatives Interview basierend auf Grundlagenliteratur aus der empirischen Sozialforschung sowie bereits durchgeführten Studien aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik aufgearbeitet. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse für die qualitativen und der deskriptiven Statistik für die quantitativen Daten. Die Darlegung der Vorgehensweise bei der anschließenden differenzierten Datenauswertung und -analyse für die Lernenden-, Lehrenden- und Forschendenperspektive schafft die Voraussetzung für das Verständnis des Aufbaus des folgenden Kapitels. Die drei Perspektiven eröffnen dabei jeweils eine spezifische Sicht auf den Forschungsgegenstand. Zusammengefasst werden die Erkenntnisse im Zwischenfazit.

Kapitel 4 umfasst die Analyse der Lernenden-, Lehrenden- und Forschendenperspektive. Die Lernendenperspektive wird mit einer fallübergreifenden Analyse und Fallbeispielen beleuchtet. Dabei liegt der Fokus neben der Evaluation von Gestaltungsmöglichkeiten für mehrsprachigkeitsorientiertes (Fremd-)Sprachenlernen v.a. auf Fragen nach der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen (vgl. Forschungsfragenkomplex 2-3 in Kap.1.1). In der Lehrendenperspektive wird zunächst der Eindruck der Lehrenden zum SF erfasst, bevor Erfahrungen mit und Einstellungen zu mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht analysiert werden, die zur Diskussion möglicher Perspektiven für die Einbeziehung von Mehr-

sprachigkeit überleiten (vgl. Forschungsfragenkomplex 1-2 in Kap.1.1). Die Forschendenperspektive spielt für diese Arbeit ebenfalls eine besondere Rolle, da ich das *SF Mehrsprachigkeit* selbst an den drei Schulen unterrichtet habe und daraus weitere wichtige Erkenntnisse, u.a. für das mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichten und zur Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle, ableiten konnte (vgl. auch Forschungsfragenkomplex 1-2 in Kap.1.1). Das Resümee der Erkenntnisse aus Auswertung und Analyse fasst zentrale Ergebnisse aus Lernenden-, Lehrenden- und Forschendenperspektive zusammen und leitet zum abschließenden Kapitel über.

In Kapitel 5 erfolgt die Ergebnisdiskussion auf Basis der in Kap. 1.1 formulierten Forschungsfragen und ein Ausblick auf weitere (Forschungs-)Perspektiven für das (Mehr-)Sprachenlernen.

2. Mehrsprachigkeit als konstitutiver Bestandteil (fremd-)sprachlicher Bildung: Zwischen Anspruch und Realität

In diesem Kapitel werden die theoretischen und methodischen Grundlagen für die Konzeption der Machbarkeitsstudie *SF Mehrsprachigkeit* (vgl. Kap. 3) dargelegt. Nach einer definitiven Einordnung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit folgt eine Zusammenschau sprach- und bildungspolitischer supranationaler, nationaler und regionaler Richtlinien, Leitlinien und Forderungen zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit. Im Zentrum stehen anschließend die theoretischen Grundlagen und methodischen Zugänge aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, die für die vorliegende Machbarkeitsstudie von besonderer Relevanz sind.

Im Sinne der Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen und damit verbunden der Einbeziehung von Interkomprehension sowie der Förderung der transversalen Kompetenzen Sprachenbewusstheit, Multilingual Language Awareness, Sprachlernkompetenz und Reflexionskompetenz, nimmt die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden einen besonderen Stellenwert ein. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass neben dem Deutschen und möglichen Herkunfts- sowie Familiensprachen die schulischen Fremdsprachen und die Rolle der Spracherwerbsreihenfolge ebenso wie Dialekte des Deutschen – insbesondere die saarländischen Dialekte – miteinbezogen werden, um die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden ganzheitlich abzubilden. In diesem Verständnis sind Mehrsprachigkeit und (Mehr-)Sprachenlernen immer mit (Sprach-)Einstellungen verbunden, die den Lernprozess maßgeblich beeinflussen können und besonderer Berücksichtigung bedürfen. Insbesondere in den letzten Jahren wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik um die Perspektive der Mehrkulturalitätsdidaktik erweitert bzw. verstärkt und daher auch in diese Arbeit mitaufgenommen. Zunehmend werden auch Theorien und Methoden aus anderen interdisziplinären Forschungsfeldern auf den Schulkontext übertragen. In dieser Arbeit findet sich z.B. ein Exkurs zu *Linguistic Landscapes* und deren Potenzial für den (Fremd-)Sprachenunterricht. Im Anschluss erweitert eine exemplarische Zusammenschau von Lehrwerken und zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien hinsichtlich der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit die Forschungsperspektive. Mehrsprachigkeit wird in sprach- und bildungspolitischen Leitlinien als Forderung formuliert, die Ausgestaltung auf curricularer Ebene wird anhand der exemplarischen Sichtung der *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache Englisch/Französisch* und der saarländischen *Lehrpläne für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe der Fremdsprachen Englisch/Französisch* sowie einem Ausblick auf den gesamtdeutschen Raum dargelegt, bevor auf Konzepte zur curricularen Anbindung von Mehrsprachigkeit eingegangen wird. Dabei liegt der Fokus auf dem *Gesamt-sprachencurriculum* nach Hufeisen, dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* nach Krumm und

Reich, der *Projektstunde Mehrsprachigkeit* von Hildenbrand/Reuter sowie auf *Euro-Com(Rom)*-Schulprojekten. Im abschließenden Zwischenfazit erfolgt eine Zusammenfassung der aus dem Theoriekapitel gewonnenen Erkenntnisse mit Blick auf die Machbarkeitsstudie *SF Mehrsprachigkeit* sowie bestehende Forschungsdesiderata.

2.1 Mehrsprachigkeit – eine definitorische Einordnung

Mehrsprachigkeit beschreibt ein komplexes Phänomen, an das es verschiedene Annäherungen und Herangehensweisen gibt (vgl. z.B. Hu ⁶2016: 11; Sarter 2006: 12). Ziel dieses Unterkapitels ist es, das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von (individueller) Mehrsprachigkeit zu definieren.

Der *Duden* definiert Mehrsprachigkeit als „das Mehrsprachigsein; Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen“ (Duden Wörterbuch online 2021) und das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) als „die Beherrschung mehrerer Sprachen“ und „das Nebeneinander mehrerer Sprachen in einem bestimmten Bereich oder Gebiet“ (DWDS 2021). Diese Definitionen veranschaulichen kurz und prägnant, was oftmals als erstes mit Mehrsprachigkeit verbunden wird. Allerdings gestaltet sich das Phänomen Mehrsprachigkeit weitaus komplexer, wie folgendes Zitat exemplarisch verdeutlicht:

Mehrsprachigkeit ist sowohl ein Dachbegriff oder *umbrella-term*, der unterschiedliche Konzepte und Referenzkontexte versammelt, als auch ein Bewegungsbegriff, der Menschen auf ein Ziel hin mobilisiert. Zudem handelt es sich um einen Kernbegriff der EU-Sprachenpolitik; nicht zuletzt als Ausdruck ihrer aus 24 Amtssprachen bestehenden Vielsprachigkeit (Fäcke/Meißner 2019: 1).

An dieser Stelle sei kurz darauf hingewiesen, dass *Mehr-* und *Vielsprachigkeit*⁵ nicht synonym verwendet werden können, sondern unterschiedliche Konzepte beschreiben. „Vielsprachigkeit bezeichnet als echter Kollektivsingular alle Sprachen, die [sic. sich] auf einem definierten Territorium, z.B. auf einem definierten Staatsgebiet, begegnen“ (ebd. 2; vgl. auch Méron-Minuth 2018: 43f.). Hu (⁶2016: 12) definiert *Vielsprachigkeit* „als ein gesellschaftliches Phänomen des additiven Nebeneinanders von Sprachen, z.B. in mehrsprachigen Ländern (etwa der Schweiz) oder Schulsystemen mit rein additivem Sprachenangebot“. *Mehrsprachigkeit* fokussiert das sprachliche Repertoire eines jeden Individuums (Fäcke/Meißner 2019: 2), wobei in dieser Kurzdefinition die gesellschaftliche und institutionelle Perspektive ausgeklammert wird.⁶

In der Forschung besteht Konsens darüber, dass Mehrsprachigkeit heutzutage den Normalfall und Einsprachigkeit die Ausnahme darstellt (vgl. z.B. Busch ³2021: 8; Hu ⁶2016: 10; Riehl

⁵ Eine begriffliche und konzeptionelle Differenzierung von *Mehr-* und *Vielsprachigkeit* existiert auch im französischen und englischen Forschungskontext: *plurilinguisme/multilinguisme* und *plurilingualism/multilingualism* (vgl. z.B. Hu ⁶2016: 12).

⁶ Eine strikte Trennung von Viel- und Mehrsprachigkeit wird zunehmend hinterfragt. Ehrhart (2019: 28) schlägt beispielsweise den Begriff *multiplurilingue* für „Situationen mit ausgeprägtem Sprachkontakt und einer engen Verknüpfung zwischen dem individuellen und dem kollektiven Bereich“ vor.

2014: 9f.; Sarter 2013: 13). Die Mehrsprachigkeitsforschung als eigene Forschungsrichtung besteht erst seit circa 30 Jahren, es handelt sich um ein noch relativ junges Forschungsfeld, das sich allerdings schnell etabliert hat (Hu ⁶2016: 10f.). Mehrsprachigkeit entwickelt sich dabei nicht nur in der Sprachwissenschaft und Fremdsprachenforschung zu einem zentralen Thema, sondern ist auch Forschungsgegenstand in der Soziologie, der Psychologie und den Erziehungswissenschaften (Méron-Minuth 2018: 42). Für die definitorische Einordnung liegt eine Vielzahl an Ausführungen vor, von denen auf einige exemplarisch eingegangen werden soll.

Hu (⁶2016: 11; vgl. auch Méron-Minuth 2018: 42f.) weist darauf hin, dass das Verständnis von Mehrsprachigkeit oftmals von der Forschungsrichtung abhängt. In der Psycholinguistik und Zweitsprachenerwerbsforschung beschreibt Mehrsprachigkeit meistens auch Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus.⁷ Ausgehend von Tertiär- und Fremdsprachenforschung hingegen gilt eine Person erst dann als mehrsprachig, wenn sie neben der Erstsprache mindestens zwei weitere (Fremd-)Sprachen erlernt hat oder sich im Lernprozess befindet.

Die Wahl der Definition hängt auch von der Auslegung des Sprachbegriffs ab. Werden Dialekte, Regiolekte und Soziolekte als Sprachen einbezogen, gilt (fast) jeder Mensch per se als mehrsprachig. Werden allerdings nur offiziell anerkannte Sprachen herangezogen, wird ein Individuum meist erst durch den Erwerb von Fremdsprachen zusätzlich zu der Erstsprache/den Erstsprachen mehrsprachig. Die zweite Annäherung suggeriert, dass Sprachen voneinander abgrenzbar und zählbar sind, was zunehmend, auch in Hinblick auf Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, kritisch hinterfragt wird (Hu ⁶2016: 11).⁸ Eine ähnliche Meinung vertritt auch Sarter (2006: 12), die Mehrsprachigkeit nicht auf die „Addition zweier oder mehrerer Sprachen“ beschränkt sieht, sondern auch „eine offene Haltung gegenüber Sprachen und ihren Sprechern [...] auf die Kommunikation mit ihnen und auf das Lernen weiterer Sprachen“ für die Definition einfordert.

⁷ Die Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Zweisprachigkeit* werden dabei z.T. auch synonym verwendet.

⁸ In diesem Kontext sei auf das Forschungsfeld zu *Translanguaging* hingewiesen, das zwar nicht im Fokus meines Dissertationsvorhabens steht, dem aber v.a. im Kontext von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen eine besondere Relevanz zukommt und das neue Perspektiven für das (Fremd-)Sprachenlehren und -lernen eröffnet. García (2009: 140) definiert *Translanguaging* wie folgt: „Translanguaging is the act performed by bilinguals accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual words. Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching, although it includes it“ (vgl. für eine weiterführende, vertiefende Auseinandersetzung auch García/Wei 2014). Auf den Unterricht übertragen bedeutet das, dass ein „an Translanguaging orientierter Unterricht [es] ermöglicht [...], dass die Schülerinnen und Schüler und die Lehrpersonen alle ihre sprachlichen Möglichkeiten nutzen. Wenn im Unterricht zum Beispiel aus einem Text zentrale Aussagen herausgesucht werden sollen, um damit ein Argument in einer Diskussion zu stützen oder ein mathematisches Problem zu bearbeiten, dann kann das in vielen Sprachen geschehen. Translanguaging ermöglicht es, sprachliche und fachliche Fertigkeiten separat zu fassen. Der Unterricht kann dabei in unterschiedliche Phasen aufgeteilt werden, die auch kombiniert werden können: Phasen, in denen in mehreren Sprachen agiert wird, und Phasen, in denen das Unterrichtsmedium im Vordergrund steht und der monolinguale Modus gestärkt wird“ (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 107).

Hu (2016: 12) versteht unter Mehrsprachigkeit v.a. die individuelle Dimension, „bei der mehrere Sprachen im mentalen System einer Person als miteinander interagierend und vernetzt angenommen werden.“ Diese Definition berücksichtigt, dass Sprachen nicht separat voneinander, sondern im Gehirn vernetzt organisiert sind und sich somit gegenseitig beeinflussen (vgl. auch Riehl 2014: 34ff.). Eine Definition, die oft in ähnlicher Weise aufgegriffen wird (z.B. Franceschini 2009a: 64; Lanzmaier-Ugri 2012: 337) definiert Mehrsprachigkeit als „die menschliche Fähigkeit, in mehreren verbalen Sprachen zu kommunizieren und impliziert die Koexistenz mehrerer Sprachen eines individuellen oder sozialen Systems“ (Videsott 2006: 51; zit. aus Bermejo Muñoz 2019: 14). Hier zeigt sich ein Bezug zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und der Relevanz von Mehrsprachigkeit für eine erfolgreiche Kommunikation von Beteiligten mit verschiedenen sprachlichen Repertoires. Eine ähnliche Ausrichtung verfolgt die Definition von Oksaar aus dem Jahr 1980, die oftmals als Grundlage herangezogen wird (Riehl 2014: 14).

Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen Sprache umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden (Oksaar 1980: 43).

Demnach gilt als mehrsprachig, wer irgendwann mehrere Sprachen erlernt hat und von der einen in eine andere Sprache wechseln kann, wenn die Kommunikationssituation dies erfordert. Diese Definition wurde laut Riehl (2014: 14) von Franceschini (2009b: 33) um die gesellschaftliche Perspektive ergänzt, indem sie davon ausgeht, dass „Mehrsprachigkeit [...] eine Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen“ darstellt und der Umgang mit mehreren Sprachen zum Alltag gehört. Hervorzuheben ist, dass Mehrsprachigkeit als funktional verstanden wird und nicht mehr die perfekte Sprachbeherrschung im Vordergrund steht.

Grosjean (2020: 14) weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Entwicklungen der letzten Jahre ein Verständnis von Mehrsprachigkeit fordern, das ähnlich wie bereits in der Ausführung von Oksaar, den funktionalen Charakter von Mehrsprachigkeit in den Fokus stellt:

Zur Definition gehören nun die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen. Als Zwei- bzw. Mehrsprachige werden diejenigen betrachtet, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen (oder auch Dialekte) nutzen. Einbezogen sind z. B. Personen, die über mündliche Kompetenzen in einer Sprache und schriftliche Kompetenzen in einer anderen verfügen, oder Personen, die sich mehrerer Sprachen bedienen, jedoch auf verschiedenen Kompetenzniveaus (vielleicht eine der Sprachen weder lesen noch schreiben können), und selbstverständlich auch Personen, die zwei (oder mehrere) Sprachen sehr gut beherrschen.

Eine wichtige Bedeutung nehmen darin der Umgang mit und die Relevanz von Teilkompetenzen (vgl. z.B. auch Christ 2004: 31) sowie die Berücksichtigung aller Sprachenkenntnisse, Dialekte

inbegriffen, ein. Die sogenannte *funktionale Mehrsprachigkeit*, geprägt vom *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen* (GeR) (vgl. auch Kap. 2.2)⁹, etabliert sich zunehmend, während von der lange bestehenden Forderung nach ‚perfekter‘ Sprachbeherrschung in mehreren Sprachen zusehends Abstand genommen wird (vgl. z.B. Grosjean 2020: 14). Auch in aktuellen (sprachen-)politischen Leitlinien steht die funktionale Mehrsprachigkeit als Zielsetzung im Fokus (vgl. z.B. Méron-Minuth 2016: 36f.; Kap. 2.2).

Die bisherigen Definitionen fokussieren v.a. die individuelle Mehrsprachigkeit. Eine globalere Darstellung findet sich in der Einleitung *Was ist Mehrsprachigkeit?* von Riehl (2014: 9).

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ bezeichnet verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache. Er beschreibt Sprachkompetenzen von Einzelnen und Gruppen und verschiedenen Situationen, in denen mehrere Sprachen in Kontakt miteinander kommen oder in einer Konversation beteiligt sind. Diese verschiedenen Sprachen schließen nicht nur offizielle Nationalsprachen mit ein, sondern auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprache und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte. Der Begriff wird gleichsam als Oberbegriff sowohl für verschiedene Formen von Spracherwerb im Laufe des Lebens eines Individuums als auch für die Verwendung der Sprachen im Alltag, im Arbeitsleben und in Institutionen verwendet. Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ schließt damit auch automatisch den Begriff ‚Zweisprachigkeit‘ bzw. ‚Bilingualität‘ mit ein und wird in der deutschsprachigen Forschung häufig synonym mit diesem Begriff verwendet (Riehl 2014: 9).

Neben der individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Dimension von Mehrsprachigkeit werden auch das Verständnis vom Sprachbegriff, Spracherwerbsprozesse, die Verwendung von Sprachen im Alltag sowie definitorische Abgrenzungen zu Zweisprachigkeit behandelt. Riehl (2014: 14) präzisiert, dass Mehrsprachigkeit als ein „dynamische[r] Prozess“ zu verstehen ist und sich die erworbenen Kompetenzen im Laufe des Lebens stetig verändern und an neue Situationen anpassen (vgl. auch Roche/Terrasini-Haufe 2018: 17).

Einige der aufgeführten Definitionen verweisen bereits auf zwei Problemfelder, die im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen diskutiert werden. Zum einen die Differenzierung zwischen individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Mehrsprachigkeit und die damit verbundene oft nicht vorhandene Trennschärfe der Dimensionen. Zum anderen „die beiden Fragen, ab wann man von ‚mehreren Sprachen‘ sprechen darf und welchen Grad an Sprachbeherrschung die verschiedenen Sprachen aufweisen müssen“ (Bermejo Muñoz 2019: 14).

Das erste Problemfeld fokussiert die Dimensionen von Mehrsprachigkeit. Riehl (2014: 12; vgl. auch Méron-Minuth 2018: 45ff.; Montanari/Panagiotopoulou 2019: 14ff.) unterscheidet zwischen individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Mehrsprachigkeit, wobei die Dimensionen

⁹ Das funktionale Verständnis von Mehrsprachigkeit geht v.a. auf den GeR zurück, der 2001 veröffentlicht wurde. In diesem Sinne bedeutet Mehrsprachigkeit „nicht mehr lediglich die ‚Beherrschung‘ mehrerer isoliert gelernter Sprachen, sondern sie umfasst auch die Kompetenz, mit bereits gemachten Spracherfahrungen umzugehen und sie auf das weitere Lernen weiterer Sprachen zu transferieren“ (Martinez 2019: 126). Nochmals betont wird dies in der 2018 erschienenen *Companion Volume* mit der Einführung von Deskriptoren für plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz (vgl. auch Kap. 2.2.1).

nicht trennscharf sind. Individuelle Mehrsprachigkeit beinhaltet das sprachliche Repertoire des Individuums. Dazu zählen fremdsprachliche bzw. schulische Mehrsprachigkeit und lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Erstere bezieht sich auf Individuen, die meist im Alltag eine Erstsprache verwenden und zusätzlich in einer Bildungseinrichtung eine oder mehrere Fremdsprachen lernen und anwenden. Letztere wurde begrifflich maßgeblich von Gogolin geprägt und bezieht sich auf Menschen, die ihren Alltag bereits in mehr als einer Sprache erleben. Ein lebensweltlich mehrsprachig aufwachsendes Kind erwirbt die unterschiedlichen Sprachen seines Umfelds demnach genauso wie ein einsprachig aufwachsendes Kind, das nur eine Sprache erlernt (Engin 2019: 465ff., vgl. auch Busch ³2021: 45ff.). Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit spielt v.a. in Staaten und Regionen eine Rolle, in denen mehr als eine Sprache verwendet wird. Riehl (2014: 62f.) geht dabei von vier Typen aus: mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip (Bsp. Schweiz), mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit (Bsp. Afrika), einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen (Bsp. Deutschland, Frankreich) und allochthone Minderheiten (Bsp. Chinatown oder Little Italy in Großstädten). Institutionelle Mehrsprachigkeit beschreibt die „Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen“ (ebd. 12).

Diese kurze Abgrenzung verdeutlicht bereits, dass die Dimensionen nicht strikt getrennt voneinander betrachtet werden können. Gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit hängen oftmals eng mit individueller Mehrsprachigkeit zusammen (ibid.). Die Unterscheidung von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit wird u.a. wegen der Vielzahl an Überschneidungen zunehmend auch kritisch hinterfragt und andere Herangehensweisen vorgeschlagen (vgl. z.B. Busch ³2021: 12ff.). Busch (³2021: 10; 12ff.) behandelt Mehrsprachigkeit bspw. aus der Subjekt-, Diskurs- und Raumperspektive.

Als wichtige Zielsetzung in supranationalen, nationalen und regionalen (sprachen-)politischen Leitlinien (vgl. Kap. 2.2) kommt der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eine besondere Bedeutung für das Sprachenlehren und -lernen zu. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit muss dabei an vielen Stellen mitgedacht werden, z.B. in Hinblick auf das Sprachenlernangebot und die Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht.

Individuelle Mehrsprachigkeit kann auf verschiedenen Wegen entwickelt und gefördert werden.¹⁰

¹⁰ Zur Kennzeichnung der Spracherwerbsreihenfolge hat sich die Abkürzung L1 zur Beschreibung der zuerst erlernten Sprache, gefolgt von L2, L3, L4, Ln für die darauffolgenden gelernten Sprachen etabliert. Die chronologische Auflistung der Sprachen kann allerdings auch kritisch gesehen werden, da Sprachlernprozesse nie abgeschlossen sind und die Bezeichnung keine Aussagekraft über das Niveau der Sprachbeherrschung hat (Bermejo Muñoz 2019: 10). Ebenso begünstigt das Aufzählen verschiedener Sprachen, dass diese als getrennt voneinander anstatt vernetzt betrachtet werden. Vorteilhaft ist hingegen, dass die Sprachen nach Zeit des Erwerbs eingeordnet und übersichtlich dargestellt werden können. Aus diesen Gründen, und da es sich um die gängigste Darstellungsform handelt, wird trotz der damit verbundenen Unschärfen auch in dieser Arbeit die Bezeichnung übernommen.

Im Kontext der frühkindlichen Mehrsprachigkeit erfolgt bilingualer Erstspracherwerb, wenn das Kind mit zwei Sprachen aufwächst und diese gleichzeitig erlernt, z.B. wenn im Elternhaus eine oder mehrere Erstsprache(n)¹¹ gesprochen wird/werden, die von der Umweltsprache abweicht/abweichen. Hinsichtlich der Art des Spracherwerbs werden bis zu sechs Konstellationen unterschieden (Riehl 2014: 82). Ebenfalls liegen verschiedene Strategien für den bilingualen Spracherwerb vor, bspw. das „Eine Person – eine Sprache“-Prinzip“ (ebd. 83). Die Art des Spracherwerbs ist dabei oft nicht trennscharf und die Unterscheidung zwischen ungesteuertem (z.B. Erstsprache im lebensweltlichen Umfeld) und gesteuertem (z.B. Fremdsprache im Unterricht) Spracherwerb sowie simultanem (z.B. zweite Erstsprache) und sukzessivem (z.B. frühe Zweitsprache) Spracherwerb nicht immer möglich (Ballweg 2019: 265). Lernt ein Kind im Alter von drei bis sechs Jahren eine zweite Sprache, zählt dies nicht mehr als bilingualer Erstspracherwerb, sondern als frühkindlicher Zweitspracherwerb. Ab dem Alter von sechs Jahren beginnt die kritische oder sensitive Periode des Zweitspracherwerbs, denn ab ungefähr diesem Alter wird es schwieriger die L2 auf L1- bzw. ‚muttersprachlichem‘ Niveau zu erwerben (Riehl 2014: 86ff.).

Der Drittspracherwerb, auch Tertiärspracherwerb genannt, ebenso wie der Erwerb jeder weiteren Sprache, unterscheidet sich vom Erst- und Zweitspracherwerb grundlegend, da Lernende bereits mit verschiedenen sprachlichen Systemen vertraut sind und auf Sprachlernstrategien und -techniken zurückgreifen können. Besonders wenn die Sprachen typologisch miteinander verwandt sind, wie das Spanische und Französische, ergeben sich vielseitige Synergieeffekte, die ein ökonomisches Sprachenlernen begünstigen (ebd. 91ff.). Bedacht werden muss bei jeder Art des Spracherwerbs, dass es sich um subjektive Lernprozesse handelt, die sehr unterschiedlich ablaufen können und u.a. von individuellen, sozialen sowie sprachlichen Variablen bestimmt sind. Jede weitere Sprache, die gelernt wird, ist dabei mit neuen Variablen verbunden und beeinflusst den Spracherwerbsprozess (Ballweg 2019: 266). Ebenso ist Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung relevant, insbesondere im Kontext der Gruppenzugehörigkeit (vgl. Krumm 2020: 131ff.; Riehl 2014: 80ff.).

¹¹ Die Erstsprache wird häufig auch als Muttersprache bezeichnet; oftmals werden beide Begriffe synonym gebraucht. In den letzten Jahren wird letztere Begriffsbezeichnung allerdings zunehmend kritisch diskutiert, z.B. aus der Perspektive der Genderstudies, da der Vater oder andere Familienmitglieder begrifflich vom Spracherwerb ausgeschlossen werden. Darüber hinaus wird die Muttersprache häufig nur mit einer Sprache assoziiert, ein Mensch verfügt demnach über genau eine Muttersprache, es können aber auch mehrere Muttersprachen erworben werden. Ein weiterer fraglicher Aspekt stellt das Kompetenzniveau dar. Als Muttersprache wird meistens die Sprache angesehen, in der die höchste Kompetenz erreicht wurde, und die am liebsten verwendet wird. Es ist allerdings auch denkbar, dass sich die Sprachkompetenz verändert und eine andere (Erst-)Sprache zur dominanten Sprache wird, bspw. bei einem dauerhaften Wohnortwechsel in ein anderes Land. Aus den exemplarisch genannten Gründen wird in dieser Arbeit, wenn möglich, auf den Begriff der Muttersprache verzichtet und stattdessen der Begriff Erstsprache(n) gewählt. Weitere Ausführungen hierzu finden sich bspw. in Bermejo Muñoz (2019: 10) und König (2016: 271ff.).

Es wird weiterhin diskutiert, ab welcher Anzahl von Sprachen und ab welchem Grad von Sprachbeherrschung ein Mensch als mehrsprachig gilt. In der Darstellung der Definitionen wurde bereits deutlich, dass hierzu verschiedene Herangehensweisen vorliegen. Im deutschen Forschungskontext wird Mehr- und Zweisprachigkeit, v.a. aus Perspektive der Psycholinguistik und Zweitsprachenerwerbsforschung teilweise synonym verwendet, während Fremd- und Tertiärsprachenforschung beide Konzepte voneinander unterscheiden und eine Person erst ab mindestens drei erlernten Sprachen als mehrsprachig ansehen (Hu 2016: 11). Für eine genaue Angabe, ab wann eine Person als mehrsprachig gilt, reicht allerdings die alleinige Berücksichtigung der Sprachenanzahl nicht aus. Die Eingrenzung gestaltet sich wesentlich komplexer, denn auch die Einbeziehung des Sprachenniveaus spielt eine Rolle (Hu 2016: 11f.; Méron-Minuth 2016: 37; Rück 2009: 22), ebenso wie die Art des Spracherwerbs (Riehl 2014: 12ff.).

In Hinblick auf die Sprachkompetenz gilt funktionale Mehrsprachigkeit als angestrebtes Ziel, d.h. nicht die perfekte Sprachbeherrschung, sondern die Fähigkeit Kommunikationssituationen sprachlich und interkulturell angemessen bewältigen zu können. Lernende müssen nicht „[...] über volle Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen relativ konstant [...] verfügen“¹² (Bausch 2003: 439, zit. aus Méron-Minuth 2016: 37), sondern Teilkompetenzen in verschiedenen Sprachen reichen aus, um als mehrsprachig zu gelten (vgl. z.B. Christ 2004: 31; Hu 2016: 11f.; Grosjean 2020: 14; Méron-Minuth 2016: 37). Diese asymmetrische Mehrsprachigkeit bildet den Normalfall ab, während die symmetrische Mehrsprachigkeit eher die Ausnahme darstellt (Bermejo Muñoz 2019: 16). Demnach können unter dem Verständnis der asymmetrischen Mehrsprachigkeit eine oder mehrere Sprache(n) stärker rezeptiv, andere dafür eher produktiv entwickelt sein. Zudem zeigt sich bei Mehrsprachigen häufig eine „affektiv-situative Tendenz [...], die sich meist darin äußert, dass bestimmte Sprachen mit einem spezifischen Wortschatz für ausgewählte Sprachbereiche und -situationen genutzt werden – beispielsweise angepasst an soziale Kontexte, Gesprächspartner, Lebensphasen usw.“ (ibid., vgl. auch Fürstenau 2011: 27, 30; Lanzmaier-Ugri 2012: 338).

Auf Basis der aufgeführten Definitionen und Überlegungen gehe ich von folgendem Verständnis von Mehrsprachigkeit aus: Bedingt durch die Forschungsausrichtung dieser Arbeit steht die individuelle Mehrsprachigkeit im Fokus, wobei die gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit immer mitgedacht und eingebracht werden. Individuelle Mehrsprachigkeit beschreibt ein komplexes, subjektives und dynamisches Phänomen. Komplex, da eine Vielzahl an Variablen beim Spracherwerb und der Sprachenverwendung eine Rolle spielen. Subjektiv, da zum einen jeder Spracherwerbsprozess hochgradig individuell verläuft und zum anderen die

¹² Auch als ausgewogene/symmetrische Mehrsprachigkeit oder *balanced/perfect bi-/multilingual* bekannt.

Sprachen-kompetenz sowie -verwendung individuell variieren. Dynamisch, da Sprachenerwerbsprozesse und Sprachenverwendung stetigen auch situativen Veränderungen unterliegen. Lernende gelten dann als mehrsprachig, wenn sie mindestens zwei Sprachen zusätzlich zur Erstsprache erwerben oder erworben haben. Sprachen umfassen offiziell anerkannte Sprachen. Dialekten, Regiolekten und Soziolekten kommt trotz der u.a. häufig fehlenden einheitlichen Normierung, v.a. im Schriftlichen, im Rahmen der Arbeit eine besondere Rolle zu. Gemäß der funktionalen Mehrsprachigkeit steht die sprachliche sowie inter- bzw. mehrkulturell erfolgreiche schriftliche sowie mündliche Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund. Dies impliziert, dass eine Person auch dann als mehrsprachig angesehen wird, wenn sie über Teilkompetenzen in einer oder mehreren Sprachen verfügt. Zentral ist, dass die Kommunikationsabsicht mithilfe der passenden Strategie, z.B. Wechsel in eine andere Sprache, Anpassen des Vokabulars oder Ausnutzen sprachlicher Gemeinsamkeiten innerhalb nahverwandter Sprachengruppen, erfolgreich realisiert werden kann. Besonders hervorzuheben sind auch affektive Faktoren, wie Einstellungen, Motivation und Offenheit gegenüber Sprachen und Kulturen.

2.2 Mehrsprachigkeit in Sprachen- und Bildungspolitik

Die Relevanz von Mehrsprachigkeit, insbesondere der individuellen, spiegelt sich auch in der Bildungs- und Sprachenpolitik wider. Bevor im Folgenden sprachpolitische Entwicklungen und Leitlinien zu Mehrsprachigkeit auf supranationaler, nationaler und regionaler Ebene fokussiert werden, erfolgt eine definitorische Einordnung zu Sprachenpolitik.

Bereits die Begriffswahl stellt eine Herausforderung dar, da sich im wissenschaftlichen Diskurs noch kein Konzept allgemeingültig etabliert hat. Es finden Begriffe wie *Sprachpolitik*, *Sprachenpolitik*, *Sprachplanung* oder *Sprachmanagement* Verwendung (Marten 2016: 15). Die Abgrenzung von Sprach- und Sprachenpolitik besteht v.a. im deutschsprachigen Raum und unterscheidet, „ob Maßnahmen betrachtet werden, die sich auf eine einzige Sprache (was auch immer im konkreten Fall darunter verstanden wird) beziehen, oder auf die Organisation des Verhältnisses verschiedener Sprachen zueinander“ (Marten 2016: 16), wobei die eindeutige Abgrenzung, wie bereits in der Definition deutlich wird, ebenfalls schwierig ist. Oftmals fungiert *Sprachpolitik* auch als Oberbegriff (vgl. Polzin-Haumann 2019: 71). Folgende Unterscheidung konkretisiert die Ausführung von Marten:

Sprachpolitik wird hier als die Einflussnahme eines Staates auf dessen Sprache(n) verstanden. *Sprachenpolitik* bezieht sich hingegen auf das Verhältnis von mehreren Sprachen in einem Staat, das funktional, territorial oder institutionell geregelt werden soll (Polzin-Haumann 2019: 71).

Ausgehend davon wird in dieser Arbeit der Begriff *Sprachenpolitik* verwendet mit einer besonderen Berücksichtigung des Mehrsprachenlehrens und -lernens. In diesem Zusammenhang kann Sprachenpolitik als mehrdimensional angesehen werden: Jede Person, die eine oder mehrere

Sprache(n) lernt oder auch nicht lernt, handelt sprachpolitisch und der Entscheidung darüber liegen verschiedene Überlegungen zugrunde, z.B. Wahl der Sprache(n) oder Intention des Sprach(en)erwerbs. Des Weiteren gibt das staatliche Bildungswesen die Fremdsprachenangebote vor, z.B. durch Curricula, was zudem die Sprach(en)wahl und den Grund des Sprach(en)lernens beeinflusst. Dies wiederum betrifft auch Sprachenlehrkräfte, da bspw. die sprachpolitischen Vorgaben und ihre Berücksichtigung im Unterricht Teil ihrer Aus- und Weiterbildung darstellen. Zusätzlich handeln Lehrende sprachpolitisch, u.a. indem sie Lehr-Lernmaterialien auswählen und in ihrem Unterricht einsetzen (vgl. Krumm ⁶2016: 45ff.; Polzin-Haumann 2019: 71ff.; Raasch 2010: 338).

Diese kurze exemplarische Zusammenschau verdeutlicht einerseits, dass verschiedene sprachpolitische Handlungsfelder eng miteinander verflochten und nicht trennscharf sind. Andererseits wird deutlich, dass Sprachenpolitik im Bildungskontext omnipräsent und relevant ist.

2.2.1 Supranationale Ebene – Europa und die Europäische Union

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas eröffnet vielseitige Möglichkeiten für das grenzüberschreitende Leben und Arbeiten. Die Europäische Union (im Folgenden: EU) als einzigartiger Staatenverbund mit 27 Mitgliedsstaaten, 24 Amtssprachen und über 60 anerkannten Regional- und Minderheitensprachen ist v.a. durch ihre sprachliche und kulturelle Heterogenität gekennzeichnet (vgl. Biere 2015: 54f.; Nißl 2011: 13). Diese zu wahren, zu schützen und zu fördern stellen Hauptprinzipien und -ziele der EU-Sprachenpolitik dar. In diesem Sinne werden Maßnahmen und Initiativen initiiert, die den interkulturellen Austausch lancieren, die Mobilität innerhalb der EU fördern und zum lebenslangen Sprachenlernen motivieren. Fremdsprachenkenntnisse werden als Grundkompetenz angesehen, denn jede/-r EU- Bürger*in soll mindestens zwei weitere Gemeinschaftssprachen neben der Muttersprache beherrschen (auch als *Muttersprache + 2* oder *Barcelona-Prinzip/Ziel* bekannt). Im Schutz von Regional- und Minderheitensprachen gemäß der *Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarates* liegt ein weiteres sprachpolitisches Ziel der EU begründet (Europäisches Parlament 2021; Fäcke 2008: 11f.; Krumm ⁶2016: 635; Kruse 2012: 1; 40ff.).

Die *Verordnung Nr. 1 des Rates vom 15. April 1958 zur Regelung der Sprachenfrage für die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft* gilt dabei als Grundlage und Ausgangsbasis für alle weiteren sprachpolitischen Maßnahmen und Initiativen zur Förderung der Mehrsprachigkeit der EU- Bürger*innen (vgl. z.B. Kruse 2012: 45, 2016: 1; Rindler-Schjerve 2011: 147). Die Verordnung gilt bis heute und legt u.a. fest, dass jede/-r Bürger*in in der EU das Recht hat, sich in der jeweiligen Amtssprache in der Kommunikation an die Organe der EU zu wenden und

auch eine Rückmeldung in dieser Sprache erhält (Gerhards 2010: 127ff.; Kruse 2012: 45ff.). Im *Vertrag über die Europäische Union* werden die sprachpolitischen Ziele v.a. in Artikel 126 (1) und (2) deutlich, in denen bspw. das Erlernen der Sprachen der Mitgliedsstaaten angestrebt sowie die Förderung der Mobilität innerhalb der EU gefordert wird (vgl. Nißl 2011: 66). Die anvisierte Dreisprachigkeit wird erstmals 1995 im *Weißbuch der Kommission Allgemeine und berufliche Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* als Ziel formuliert und u.a. mit der Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls zur EU sowie der Verbesserung der Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt begründet (Kruse 2012: 57; 70f.).

Auch in der *Lissabon Strategie* (2000), die zum Ziel hat, die EU „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Raum der Welt zu machen“ (Nißl 2011: 132), nimmt Mehrsprachigkeit für die Allgemeinbildung und die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt eine besondere Rolle ein (ebd. 134).

Im *Europäischen Jahr der Sprachen* (2001) wurde der *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Assessment* (CEFR) vom Europarat veröffentlicht. Die deutschsprachige Übersetzung *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen* (GeR) legt das *Goethe-Institut* in Kooperation mit weiteren Bildungseinrichtungen noch im selben Jahr vor.¹³ Der GeR als einflussreichste sprachpolitische Veröffentlichung des Europarats wurde in über 40 Sprachen übersetzt und wird „weltweit zur Standardisierung von Sprachkursen, Lehrmaterialien und Prüfungen benutzt“ (Quetz ²2013: 45; vgl. auch Quetz/Rossa 2019). Der GeR versteht sich dabei vorrangig als Instrument zur Beurteilung von Lernfortschritten in einer Fremdsprache. Dazu wurde ein bis dato neues Evaluationskonzept mithilfe von Niveaustufen zur Beschreibung von Kompetenzen präsentiert, das darauf abzielt, „die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen“ (GeR Website 2021). Dadurch wird auch die internationale Kommunikation und Kooperation von Lernenden, Lehrenden und Forschenden gestärkt. Die Referenzniveaus reichen in neun Stufen inkl. Zwischenstufen von A1 (Anfänger) bis hin zu C2 (annähernd muttersprachliche Kenntnisse) (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2). Kann-Beschreibungen dienen der Auto- und Fremdevaluation: Lernende schätzen ihre Sprachkenntnisse ein und ordnen sie dem entsprechenden Referenzniveau zu. Dabei wird die bereits erwähnte Vergleichbarkeit und Transparenz, z.B. von Lernzielen, gleichermaßen für die Lernenden selbst sowie für ihre Lehrenden erzeugt.

¹³ Im Anschluss an die Veröffentlichung des GeR 2001 erschienen Ergänzungen zu dessen Verwendung und Hilfestellungen, die allerdings nur teilweise angewendet wurden (vgl. Bärenfänger et al. 2019: 8).

Der GeR stellt seither ein wichtiges sprachpolitisches Referenzwerk dar, z.B. in Deutschland auch für die *Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache Englisch/Französisch*, und wertet den kommunikativen Fremdsprachenunterricht weltweit auf, „weil die Orientierung des Europarats an realer Sprachverwendung und kommunikativen Aufgaben dieses Paradigma erfordert“ (Bärenfänger et al. 2019: 7). In diesem Sinne wird im GeR die Förderung und Entwicklung funktionaler Mehrsprachigkeit als Ziel formuliert. Besonders interessant für diese Arbeit ist, dass im GeR Mehr- und Vielsprachigkeit explizit voneinander abgegrenzt werden:

Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von *Vielsprachigkeit*, also der individuellen Kenntnis einer Anzahl [...] von Sprachen und betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert. [...] Diese Sprachen und Kulturen [...] bilden [...] gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (Europarat 2001: 17).

Darin liegt allerdings auch ein Kritikpunkt, da Mehrsprachigkeit an sich nicht ausreichend in der ersten, ursprünglichen Fassung des GeR integriert wurde, was sich z.B. durch das Fehlen entsprechender Deskriptoren zeigt, die mittlerweile im Rahmen der *Companion Volume With New Descriptors* ergänzt wurden. Außerdem wird jede Sprache einzeln und nicht vernetzt betrachtet. Ebenso wurden die Bereiche Mediation, Arbeit mit literarischen Texten und interkulturelles Lernen nicht ausreichend integriert (vgl. z.B. Leupold 2007: 42; Quetz²2013: 48; Bärenfänger et al. 2019: 7f.). Neben dieser inhaltlichen Unvollständigkeit wurde auch die Formulierung der Kompetenzbeschreibungen scharf kritisiert, genauso wie Fragen der Messbarkeit von Kompetenzen und deren Auswirkung, Sinnhaftigkeit und Machbarkeit für das Sprachenlehren und -lernen (vgl. Bärenfänger et al. 2019: 7f.).¹⁴

2018 erschien die GeR-Ergänzung *Companion Volume With New Descriptors* (CV) (Council of Europe 2018). 2020 folgt der deutschsprachige aktualisierte Begleitband zum GeR und CV (Europarat et al. 2020). Bärenfänger et al. (2019: 8f.) fassen die Ziele des CV zusammen:

Aktualisierung der illustrierten Skalen und Deskriptoren im GeR durch

- die Ergänzung neuer Skalen für Bereiche, die in den letzten 20 Jahren größere Wichtigkeit erhalten haben, z.B. Mediation und plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz,
- ergänzende, kohärente Deskriptoren auf Plus-Niveau, dem C2-Niveau und auf dem Niveau Pre-A1,
- ergänzende Deskriptoren in vorhandenen Skalen, die die Fertigkeiten Lesen und Hören elaborierter als zuvor illustrieren,
- neue Skalen zu kommunikativen Aktivitäten wie Onlineinteraktion, Telekommunikation und sprachliche Reaktionen auf literarische Texte.

Darüber hinaus enthält das CV z.B. Erläuterungen, wie die neuen Skalen in das bestehende GeR-Skalensystem eingefügt wurden und wie diese zu verwenden sind. Eine farbliche Hervorhebung von bestehenden und neuen Skalen erleichtert das Überblicken der Änderungen.¹⁵ Im

¹⁴ Für eine Abhandlung zu den GeR-Kritikpunkten vgl. z.B. Harsch (2007), Vogt (2011) oder Bausch et al. (2003).

¹⁵ Für eine ausführliche Abhandlung zur CV siehe ausgewählte Artikel aus z.B. Vogt/Quetz (2021) und *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 2019, Bd. 30/2, Themenheft: *Der neue Companion Volume to the Common*

Folgendes liegt der Fokus auf der Weiterentwicklung der Bereiche Interkulturalität und mehrsprachiger und -kultureller Kompetenz, denen im CV eine zentrale Funktion zukommt, wobei sie weiterhin als Einheit mit plurilingualem und plurikulturellem Kompetenz geführt werden.

In der Abhandlung der *Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR* erhält das Thema *plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz* ein eigenes Kapitel. Die Unterscheidung zwischen Vielsprachigkeit („der Koexistenz vieler Sprachen auf gesellschaftlicher oder individueller Ebene“) und Mehrsprachigkeit/Plurilingualität („der dynamischen Entwicklung eines sprachlichen Repertoires bei einzelnen Sprachnutzenden und Lernenden“) wird erneut aufgegriffen sowie weiterentwickelt und dient als Basis für den Umgang mit beiden Begrifflichkeiten (Europarat et al. 2020: 34). Die plurilinguale Kompetenz wird dabei als dynamisch, funktional und sich ständig weiterentwickelnd verstanden und beinhaltet die Fähigkeit, das individuelle Sprachenrepertoire flexibel einzusetzen (ebd. 34f.). Einen besonderen Stellenwert nimmt Mediation ein, wofür Deskriptoren neu konzipiert wurden (ebd. 135ff.).¹⁶

Im CV werden Beispielskalen für plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz in folgenden drei Bereichen vorgegeben¹⁷: *auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*, *plurilinguales Verhalten* und *auf einem plurilingualem Repertoire aufbauen* (Europarat 2020: 146ff.). Der erste Bereich fokussiert die Förderung der interkulturellen Kompetenz, v.a. in Hinblick auf den Umgang mit und die Wertschätzung von kultureller Vielfalt, die Fähigkeit des Perspektivwechsels sowie dem Erkennen und Aushandeln von kulturellen und sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Die beiden folgenden Bereiche nehmen das gegenseitige Verständnis und eine erfolgreiche Kommunikation in den Fokus, wobei sich dies rezeptiv (v.a. bei *plurilinguales Verhalten*) oder produktiv (v.a. bei *auf einem plurilingualem Repertoire aufbauen*) gestalten kann. Gerade bei letzterem gewinnt auch die Mediation erneut an Bedeutung (ibid.; vgl. auch Fäcke 2021: 60ff.; Jakisch 2021: 98ff.).

Zusammengefasst erfährt der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt durch das CV eine Aufwertung. Die weitere Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche sowie die Entwicklung von eigenen Deskriptoren eröffnen Möglichkeiten, nun auch diese schwer messbaren Kompetenzen zu erfassen, wenn auch noch ein starker Bedarf der Weiterentwicklung besteht. Für die Unterrichtspraxis erscheint es zentral, geeignete Lehr-/Lernmaterialien zu entwickeln, die Lehrenden und Lernenden veranschaulichen, wie Mehrsprachigkeit ein selbstverständlicher

European Framework of Reference for Languages (Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen).

¹⁶ Es wird darauf verwiesen, dass sich die Forschung seit der Veröffentlichung des GeR weiterentwickelt hat und Änderungen vorgenommen wurden. Dies wird allerdings nicht weiter ausgeführt, sondern z.B. auf den REPA (*Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*, vgl. auch Kap. 2.3.1) hingewiesen (ebd. 35f.).

¹⁷ Die Kann-Beschreibungen liegen dabei z.T. nicht für alle Niveaustufen vor und variieren stark im Umfang.

Bestandteil des (Fremd-)Sprachenunterricht wird. Zukünftig wird es interessant sein zu verfolgen, wie die neuen Deskriptoren zu plurikultureller und plurilingualler Kompetenz sowie Mediation in den (Fremd-)Sprachenunterricht miteinbezogen werden und ob es noch zu oben aufgeführten benötigten Weiterentwicklungen kommen wird (vgl. auch Burwitz-Melzer 2019: 195; Fäcke 2021: 73; Jakisch 2021: 109ff.).¹⁸

Bereits Anfang der 1990er Jahre wurde mit der Entwicklung des *Europäischen Sprachenportfolios* (ESP) begonnen, das sich auch auf den GeR bezieht und im Jahr 2000 nach einer Erprobungsphase schließlich durch den Europarat veröffentlicht wurde. Es begleitet und unterstützt Lernende bei der Evaluation, Dokumentation und übersichtlichen Darstellung ihres sprachlichen Repertoires. Zudem trägt es u.a. durch den Portfoliocharakter zum selbstgesteuerten Lernen bei. Das ESP beinhaltet einen Sprachenpass, die Sprachenbiografie und ein Dossier.¹⁹

In den darauffolgenden Jahren wird die Förderung der Mehrsprachigkeit in der EU, z.B. im *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen – Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt* (2002) oder dem daran anschließenden *Aktionsplan 2004 – 2006: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* (2004), weiterverfolgt und v.a. die sich daraus ergebenden Chancen und Perspektiven für das Leben und Arbeiten in einem mehrsprachigen Raum betont (vgl. Nißl 2011: 140; Kruse 2012: 74ff.). Der Fokus liegt dabei auf den Sprachen der Mitgliedsstaaten, darunter auch Regional- und Minderheitensprachen. Das Englische als oftmals erste Fremdsprache erfährt keine zusätzliche Unterstützung, da es bereits als *lingua franca* gilt und das Desiderat darin gesehen wird zum Sprachenlernen über das Englische hinaus zu motivieren (Fäcke 2008: 13ff.; Kruse 2012: 73f.). Weitere wichtige sprachpolitische Dokumente wie *Die neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit der Europäischen Kommission* (2005), *Abschlussbericht der Hochrangigen Gruppe „Mehrsprachigkeit“* (2007) und *Eine lohnende Herausforderung – wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann* (2008) knüpfen an die vorherigen Initiativen und Bestrebungen an und konkretisieren diese. Gerade das letzte Dokument, das unter der Leitung des Schriftstellers Amin Maalouf entstand, wird als „Meilenstein in der Entwicklung der Europäischen Sprachenpolitik betrachtet“ (Kruse 2012: 78f.) und schließt daran an, die sprachliche und kulturelle Vielfalt der EU zu stärken, was auch eine Ablehnung von *English only* impliziert. Zudem wird gefordert, dass jede/-r Bürger*in eine ‚Adoptivsprache‘ auswählt, die lebenslang gelernt und gepflegt wird (vgl. Kruse 2012: 79).

¹⁸ Eine ausführliche Abhandlung zum Umgang mit plurikultureller und plurilingualler Kompetenz im erweiterten GeR findet sich z.B. in Burwitz-Melzer (2019), Camerer (2021), Fäcke (2021) und Jakisch (2021).

¹⁹ Das ESP wird in Kap. 3.2.4.1 als Teil des Erhebungsinstruments Portfolio inkl. Lerntagebuch eingehender beleuchtet.

Ebenfalls 2008 wird das Dokument *Europäische Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung* erlassen und bestätigt. Es gilt als wichtiges Dokument zur Mehrsprachigkeit in der EU und „betont die Gleichheit der Sprachen und den Wert aller Sprachen Europas für den interkulturellen Dialog und sozialen Zusammenhalt, unterstreicht den Mehrwert von Fremdsprachenkenntnissen im ökonomischen Kontext, setzt auf die Motivation der Menschen für lebenslanges Lernen und regt eine Modernisierung des Unterrichts an“ (Nißl 2011: 148f.). Auch darin sollen EU- Bürger*innen dazu motiviert werden, weitere Sprachen über das Englische hinaus zu erlernen (vgl. Darquennes 2010: 788f.).

Mit Leonard Orban gab es von 2007-2010 einmalig einen Kommissar für Mehrsprachigkeit. Er legte den Fokus auf das lebenslange Sprachenlernen und die Vorteile von Mehrsprachigkeit für den EU-Arbeitsmarkt (vgl. auch Gerhards 2010: 147):

Die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, ist ein großer Vorteil für Menschen, doch auch für Organisationen und Unternehmen. Sie verstärkt die Kreativität, überwindet kulturelle Vorurteile, fördert das Denken abseits der ausgetretenen Pfade und kann bei der Entwicklung innovativer Produkte und Dienstleistungen helfen. All diese Fähigkeiten und Tätigkeiten sind volkswirtschaftlich wertvoll. Mehrsprachigkeit macht Menschen auch mobiler, so dass sie leichter in anderen Ländern Ausbildungsmöglichkeiten oder eine Arbeitsstelle suchen können. Sie ist gut für den Einzelnen, die Unternehmen und die Wettbewerbsfähigkeit, und damit auch entscheidend für die Verwirklichung des übergeordneten Ziels der Europäischen Union – die Lissabon-Strategie zur Schaffung von Arbeitsplätzen und zur Förderung des Wirtschaftswachstums. Mehrsprachigkeit ist nicht nur gut für die Wirtschaft, sondern sie ist auch für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt und den sozialen Zusammenhalt von großer Bedeutung. Außerdem trägt sie erheblich zum Dialog zwischen den Kulturen bei. Sprache ist ein Kernbestandteil unserer Identität und der unmittelbarste Ausdruck der Kultur. Durch Sprache werden wir zu einem Teil der Gesellschaft, ordnen wir unsere Gedanken und geben wir unser kulturelles Erbe weiter. Sprachen bauen Brücken zu anderen Menschen und Kulturen. Ziel der Kommissionspolitik zur Mehrsprachigkeit ist es, diese Stärken miteinander zu verknüpfen. Insbesondere hat sie zum Ziel, das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt in der Gesellschaft zu fördern, eine gesunde, mehrsprachige Wirtschaft zu fördern und den Bürgerinnen und Bürgern in ihrer eigenen Sprache Zugang zu den Rechtsvorschriften der Europäischen Union zu geben (Orban (o.J.)).

Im Anschluss an die Legislaturperiode Orbans wurde der Aufgabenbereich wieder in das Ressort Bildung integriert und die Amtsnachfolger*innen legten zunehmend weniger Wert auf Mehrsprachigkeit (Kruse 2016: 2). Ebenso reduzierten sich die Initiativen und Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der EU in den letzten Jahren, erst im Februar 2022 erschien wieder eine neue Empfehlung zu *Putting language education on the political agenda – a new Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture* (Europarat 2022).

Sprachkenntnisse und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit der EU-Bürger*innen fokussiert ein Spezial Eurobarometer, das 2012 durchgeführt wurde und an dem 27 Mitgliedsstaaten teilnahmen. Die Umfrage zeigt, dass sich 54 % der Befragten mindestens in einer weiteren Sprache als ihrer Erstsprache unterhalten können. 25 % der befragten EU-Bürger*innen sprechen mindestens zwei weitere Sprachen, 10 % mindestens drei Sprachen (Europäische Kommission 2012: 6). Das Englische gilt als meistgesprochene und meistgelernte Sprache. 67 % der Befragten

sind der Meinung, dass für sie persönlich das Englische eine der beiden wichtigsten Sprachen darstellt (ebd. 7f.). In Hinblick auf das Ziel der Dreisprachigkeit der EU-Bürger*innen lässt sich eine Übereinstimmung mit den sprachpolitischen Zielen erkennen, da 84 % der Befragten der Meinung sind, dass jede/-r EU-Bürger*in mindestens eine Fremdsprache können sollte. 72 % sprechen sich für das Beherrschen von mindestens zwei Fremdsprachen aus (ebd. 2012: 10), was allerdings nicht bedeutet, dass sie auch über diese Sprachkompetenz verfügen. Wenngleich die Befragten die Vorteile des Sprachenlernens, wie bspw. verbesserte Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt, sehen, ordnet sich die Mehrheit nicht als „aktive Fremdsprachenlernende“ ein (ebd. 8). Mangel an Motivation und Zeit in Verbindung mit den Kosten für z.B. einen Sprachkurs sind dafür die häufigsten Gründe (ebd. 9). Dennoch sind 98 % der Befragten davon überzeugt, dass das Sprachenlernen für die Zukunft ihre Kinder relevant ist (ibid.). Französisch und Deutsch werden von je 20 %, Spanisch von 18 % und Chinesisch von 14 % der EU-Bürger*innen als wichtig eingestuft, wobei ein Rückgang in Hinblick auf die Relevanz des Französischen festgestellt wurde. Das Englische dominiert und wird von 79 % der Befragten als eine der wichtigsten Sprachen eingeschätzt (ibid.). Ein Vergleich der jüngeren (15-24 Jahre) und älteren (ab 55 Jahre) Generationen zeigt, dass die jüngere Generation dem Sprachenlernen einen größeren Stellenwert beimisst, eine positivere Einstellung zu Mehrsprachigkeit vertritt und auch über umfangreichere Sprachenkenntnisse verfügt. Es wird deutlich, dass in der jüngeren Generation das Englische bevorzugt wird, was sich u.a. darin zeigt, dass es mit 79 % als nützlichste Sprache für die persönliche Entwicklung angesehen wird (gefolgt von Deutsch 20 %, Spanisch 18 % und Chinesisch 8 %) (ebd. 171f.; vgl. auch Biere 2015: 57ff.; Kruse 2012: 215ff.).

Zusammengefasst verfolgt die EU-Sprachenpolitik unter dem Motto *Einheit in Vielfalt* oder *In Vielfalt geeint* die zentralen Ziele, die Dreisprachigkeit der Europäer*innen voranzutreiben, die individuelle Mehrsprachigkeit im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit zu stärken, und die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu schützen und zu fördern. Die EU-Sprachenpolitik zeichnet sich dabei laut Gerhards (2010: 127) v.a. durch drei Merkmale aus: Mehrsprachigkeit stellt ein konstitutives Merkmal der EU dar, da die Amtssprachen der Mitgliedsstaaten auch gleichzeitig die offiziellen Amtssprachen der EU sind und eine sprachliche Homogenisierung, v.a. durch die Verwendung des Englischen als *lingua franca*, abgelehnt wird (1). Demnach steht die sprachliche Heterogenität im Vordergrund und somit auch die Akzeptanz, der Schutz und die Förderung der jeweiligen Amtssprachen ebenso wie der Regional- und Minderheitensprachen (2). Die Förderung der Mehrsprachigkeit der EU-Bürger*innen wird dabei mithilfe verschiedener Programme für eine bessere Integration Europas, z.B. *Erasmus+*, weiterentwickelt (3). Die Debatte

um das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit scheint allerdings in den letzten Jahren zurückgegangen zu sein und sich v.a. auf Programme, wie *Erasmus+*, zu beschränken (vgl. auch Kruse 2016: 2). Außerdem zeigen die Erkenntnisse des Spezial Eurobarometer zu den Sprachen der EU- Bürger* innen, dass Mehrsprachigkeit und das Sprachenlernen zwar als positiv, v.a. für die berufliche Zukunft der jüngeren Generation, angesehen werden, bisher allerdings die Maßnahmen noch nicht ausreichen, um das Ziel der Dreisprachigkeit annähernd zu erreichen. In diesem Kontext ist zu bedenken, dass in der EU als Staatenverbund das Subsidiaritätsprinzip gilt. Demnach ist jeder Mitgliedsstaat für die jeweilige Sprachenpolitik zuständig. Die EU legt Leitlinien und Fördermaßnahmen vor und unterstützt bei der Umsetzung. Inwieweit die Mitgliedsstaaten ihre Sprachenpolitik an den von der EU vorgegebenen sprachpolitischen Richtlinien und Zielen ausrichtet, verbleibt auf nationaler Ebene (vgl. auch Kruse 2012: 42). Somit nimmt die EU-Sprachenpolitik keinen unmittelbaren Einfluss auf die bildungs- und sprachpolitischen Entscheidungen der Mitgliedsländer. Zudem hat jeder Mitgliedsstaat eine individuelle sprachliche und kulturelle Prägung, die eine darauf abzielende Sprachenpolitik fordert. Mitgliedsstaaten mit mehreren offiziellen Amtssprachen, wie Luxemburg oder Belgien, haben demnach andere Bedarfe als Mitgliedstaaten mit einer Amtssprache, wie Deutschland oder Frankreich (vgl. Fäcke 2008: 18ff.). Hinzu kommen erforderliche sprachpolitische Leitlinien für den Umgang mit und den Schutz von Regional- und Minderheitensprachen. Die Zusammenstellung der wichtigsten sprachpolitischen Leitlinien, Grundsätze und Initiativen der letzten Jahrzehnte veranschaulicht die Relevanz, die der Förderung und Entwicklung v.a. der individuellen Mehrsprachigkeit innerhalb der EU-Sprachenpolitik beigemessen wird. Gerade in den letzten Jahren scheint der Diskurs zu Mehrsprachigkeit bezogen auf die Anzahl an initiierten sprachpolitischen Aktivitäten allerdings rückläufig, obwohl noch lange nicht alle anvisierten Ziele erreicht sind.

2.2.2 Nationale Ebene – Bundesrepublik Deutschland

Die Bundesrepublik Deutschland ist von einer gesellschaftlichen Vielsprachigkeit und individuellen Mehrsprachigkeit der Bürger*innen geprägt. Neben dem Deutschen als offizieller Amtssprache werden weitere Regional- und Minderheitensprachen gesprochen. In Vergessenheit geraten oftmals die autochthonen Minderheitensprachen, wie das Dänische, Sorbische oder Friesische, die in Teilen Deutschlands gesprochen werden. Auch das Niederdeutsche als weitverbreitetste Sprache sowie zahlreiche Dialekte, Regiolekte und Mundarten, die die Vielfalt der deutschen Sprache abbilden, prägen den deutschen Sprachraum (König et al. ¹⁹2019: 135ff.; Marten 2016: 148ff.). Zusätzlich beeinflussen zunehmend Sprachen, die v.a. im Zuge von Arbeits-

oder Asylnmigration nach Deutschland kommen und kamen, die Gesellschaft und finden auch Berücksichtigung im deutschen Bildungssystem, etwa durch das verstärkte Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht. Zudem besuchen immer mehr Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse die Schule, sodass der Bedarf an entsprechenden Deutschunterrichtsangeboten steigt (vgl. z.B. Krumm ⁶2016: 50). Dies betrifft auch den Bereich der Erwachsenenbildung, wo zunehmend Sprach- und Integrationskurse mit einem Fokus auf der Vermittlung der deutschen Sprache angeboten werden (vgl. z.B. Marten 2016: 152).

Die Sprachenpolitik in Deutschland ist dabei laut Marten (2016: 145) vom *laissez-faire*-Prinzip geprägt. Das Deutsche gilt und galt als dominanteste Sprache. Zentral für die Entwicklung der Sprachenpolitik in Deutschland „sind die Nachwirkungen des ideologisch motivierten Missbrauchs der Sprachpolitik in der Zeit des Nationalsozialismus und in der DDR, die den Versuch der Lenkung von Sprache für viele Menschen diskreditiert hat“ (Marten 2016: 145). Die sprachpolitischen Bestrebungen in Ost- und Westdeutschland haben seither allerdings nicht zu einer „kohärente(n) Sprachpolitik im allgemeinen Bewusstsein von Bevölkerung und Politik“ geführt (ebd. 146). Das Deutsche ist als Amts- und Gesetzessprache festgelegt, ebenso müssen Arznei- oder Lebensmittel auf Deutsch beschrieben werden. Zudem gibt der *Rat für deutsche Rechtschreibung* eine amtlich gültige Orthografie, die für Schulen und Behörden verpflichtend und für Unternehmen und Einzelpersonen fakultativ ist, vor (ibid.). Als „wichtigste sprachpolitische Kontroverse der jüngeren Geschichte“ bezeichnet Marten (2016: 146) die Rechtschreibreform. Die deutsche Sprache ist stark standardisiert, Dialekte und Mundarten verlieren zunehmend an Bedeutung, Regiolekte markieren die Annäherungen von Dialekten an die Standardsprache. Das Deutsche stellt die dominanteste Sprache innerhalb Deutschlands dar. Darüber hinaus werden weitere Sprachen, z.B. im privaten oder beruflichen Kontext, verwendet. Unternehmen können bspw. selbst entscheiden, ob sie weitere Sprachen für die Kommunikation anbieten oder intern eine andere Kommunikationssprache wählen. Für Behörden ist vorgeschrieben, dass der Schriftverkehr auf Deutsch erfolgt. Eine Behörde darf darüber hinaus auch weitere Sprachen für den Schriftverkehr anbieten. Ebenso steht es Privatpersonen frei, die Sprache(n) zu verwenden, die sie möchten (ebd. 147).

Sprachpflege wird in Deutschland v.a. von Institutionen wie dem *Goethe-Institut*, der *Gesellschaft für Deutsche Sprache* und weiteren Sprachpflegeinstitutionen vorangetrieben. Der seit 2003 bestehende *Deutsche Sprachrat*²⁰ „als koordinierende Dachorganisation“ hat „Aufklärung, Sprachkritik, Diskussion“ zum Ziel und „kümmert sich u.a. um Sprachen im Bildungsbereich

²⁰ Der *Deutsche Sprachrat* wird getragen vom *Institut für Deutsche Sprache* (IDS), dem *Deutschen Akademischen Austauschdienst* (DAAD), der *Gesellschaft für deutsche Sprache* (GfdS) und dem *Goethe-Institut*.

und die internationale Stellung des Deutschen und ist politisch beratend tätig“ (ibid.). Dabei ist zu beachten, dass „keine dieser Institutionen [...] politische Kompetenzen im Sinne einer vorschreibenden oder entscheidungsbefugten Institution“ besitzt (ibid.).

Im Zentrum eines aktuelleren sprachpolitischen Diskurses steht der zunehmende Gebrauch von Anglizismen und der damit einhergehende ‚angebliche Verfall‘ der deutschen Sprache, für den sich allerdings bisher keine gesetzlichen oder anderen (sprachen-)politischen Maßnahmen durchgesetzt haben (ebd. 148; vgl. auch Neusius 2021; Schweickard 2005).

Im Zuge der Migrationsbewegungen hat sich eine Diskussion um die Förderung der ‚Migrant*innensprachen‘ gebildet, wobei diese oft eher negativ konnotiert sind und von der Bevölkerung als Problem wahrgenommen werden. Gerade die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen der letzten Jahre haben dazu geführt, dass ‚Migrant*innensprachen‘ zunehmend in das deutsche Bildungssystem integriert werden, bspw. durch das Anbieten herkunftssprachlichen Unterrichts an Schulen, wodurch sie eine Aufwertung und Wertschätzung erfahren. Der Erwerb und das Beherrschen der deutschen Sprache werden dennoch als Voraussetzung für eine gelungene Integration angesehen, sodass der Fokus im deutschen Bildungssystem auf dem Erlernen der deutschen Sprache im Rahmen von Sprach- oder Integrationskursen oder auch entsprechenden Deutschunterrichtsangeboten an Schulen liegt (Martens 2016: 152f.).

Die einführende Darstellung zur Sprachenpolitik Deutschlands verdeutlicht, dass dem komplexen Phänomen der Mehrsprachigkeit explizit keine große Bedeutung zukommt. Raasch (2013: 40f.) gibt zu bedenken, dass der Bund nur wenige Möglichkeiten hat, die Bildungslandschaft zu formen und auch dadurch das „sprachpolitische Engagement“ beschränkt ist.

Im Folgenden soll auf die deutsche Bildungspolitik eingegangen werden, da sie auch implizit Teil der Sprachpolitik und maßgeblich für die Gestaltung des (Mehr-)Sprachenlehrens und -lernens verantwortlich ist.

Das deutsche Bildungssystem basiert auf dem Föderalismusprinzip, d.h. die einzelnen Bundesländer bestimmen weitestgehend selbst über das Schul- und Hochschulwesen. Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (KMK) hat allerdings eine Koordinationsfunktion zwischen den Bundesländern und bietet mithilfe entsprechender Beschlüsse, Empfehlungen und Richtlinien eine Rahmung für das deutsche Bildungswesen, z.B. in Form der Bildungsstandards. Basierend auf dem *Hamburger Abkommen* (1964), das zum Ziel hat, das deutsche allgemeinbildende Schulwesen zu vereinheitlichen, wurden weitere Vereinbarungen ergänzt, die u.a. die Sprachenwahl und -folge sowie die Verpflichtung von mindestens zwei Schulfremdsprachen zur Zulassung für die Hochschulreife festlegen (vgl. Krumm 2016: 48). Die KMK widmet sich v.a. folgenden drei Aufgabenbereichen (KMK 2021):

- die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen als Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung zu vereinbaren,
- auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule hinzuwirken,
- die Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur zu fördern.

Die Arbeit der KMK, insbesondere die Bildungsstandards, wird in den jeweiligen bundeslandspezifischen Bildungsrichtlinien, z.B. Lehrplänen, Curricula und sprachenpolitischen Leitlinien, berücksichtigt. Für die Sprachenfächer liegen Bildungsstandards für das Deutsche, Englische und Französische für die jeweils unterschiedlichen Schulabschlüsse vor. Für weitere Fremdsprachen, die in Deutschland gelehrt und gelernt werden, wie etwa das Spanische, Italienische oder Russische, liegen bislang noch keine entsprechenden Bildungsstandards vor. Dass es sich bei den Bildungsstandards größtenteils noch um Fachstandards handelt, bestätigt auch Christ (2006: 260), die hinsichtlich der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss* folgendes Fazit zieht:²¹

Mehrsprachigkeit wird zwar sowohl als gesellschaftliche Voraussetzung als auch als Ziel für das Leben in einer globalisierten Welt genannt, bleibt aber im Hintergrund des Interesses. In den konkretisierten Teilen werden die Verbindungen zwischen Mehrsprachigkeit und Zielsprachigkeit so gut wie nicht sichtbar (ebd. 260).

Das Sprachenangebot im deutschen Schulsystem ist vielfältig und wird von den Bundesländern bestimmt. Englisch, Französisch, Spanisch, Latein, Italienisch, Russisch, Dänisch und Niederländisch sind die am meisten gelehrt und gelernten Fremdsprachen an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Daneben werden z.B. noch Chinesisch, Japanisch, Polnisch, Schwedisch, Tschechisch, Türkisch, Altgriechisch und Althebräisch angeboten, wenn auch mit deutlich geringeren Lernendenzahlen. Oftmals spielt dabei auch die Grenznähe eine Rolle für die Sprachlernmotivation (vgl. auch Marten 2016: 153).

Im Schuljahr 2018/2019 lernten circa sieben Millionen Schüler*innen Englisch, die mit Abstand am meisten gelernte Fremdsprache, gefolgt von Französisch (~1,4 Millionen), Latein (~ 597.000), Spanisch (~ 450.000), Russisch (~ 101.000), Italienisch (~ 47.000) und Türkisch (~ 42.000). Die Zahlen für das Folgeschuljahr gestalten sich ähnlich, wobei ein leichter Rückgang der Lernendenzahlen für die meisten Fremdsprachen zu verzeichnen ist. Lediglich das Spanische gewinnt weitere Lernende im Vorjahresvergleich (Statistisches Bundesamt 2020). Das Englische ist meist die erste Fremdsprache, gefolgt von Französisch, Latein oder Spanisch. Dabei können je nach Bundesland allerdings große Unterschiede bestehen.

Im Saarland stellt das Französische an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen mit 49.217 Lernenden im Schuljahr 2018/2019 die meist gelernte Fremdsprache dar, knapp gefolgt vom

²¹ Eine exemplarische Analyse zur Thematisierung von Mehrsprachigkeit in den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*, die aufgrund der Verortung dieser Studie in der Oberstufe besonders relevant sind, findet sich in Kapitel 2.5.1.1.

Englischen mit 48.549 Lernenden. Mit deutlich geringeren Lernendenzahlen werden das Spanische (4.524), das Lateinische (2.453) und Italienische (324) belegt. In den Folgeschuljahren sinkt die Zahl der Französischlernenden auf 46.984 im Schuljahr 2021/2022, während die Zahl der Englischlernenden mit 48.918 Lernenden weitestgehend gleichbleibt. Die Zahl der Spanischlernenden steigt leicht, die Zahl der Latein- und Italienischlernenden geht zurück.²²

Das Französische nimmt im Saarland verglichen mit der gesamtdeutschen Übersicht der (Fremd-)Sprachenlernenden einen besonderen Stellenwert ein. Dies kann u.a. auf die sprachpolitischen Bestrebungen zurückgeführt werden, denn Bundesländer mit Grenzregionen verfolgen oftmals eine aktivere Sprachenpolitik und Sprachförderung, da in diesen Kontexten auch die Nachbarsprache(n) eine besondere Rolle spielen (vgl. Raasch ²2013: 40). Dies trifft auch auf das Saarland zu, in dem die vorliegende Studie durchgeführt wurde, und das nachfolgend in Bezug auf seine sprachpolitischen Bestrebungen näher beleuchtet wird.

2.2.3 Regionale Ebene – Bundesland Saarland

Das Saarland als erstes Bundesland, das „die europäische Einigung und die grenzüberschreitende Zusammenarbeit als Staatsziele in die Landesverfassung aufgenommen“ hat (Reissner 2013: 242), betreibt eine aktive und dynamische Sprachenpolitik. Durch die Lage inmitten der Großregion²³ nimmt die Förderung von Mehrsprachigkeit einen wichtigen Stellenwert ein. Insbesondere dem Französischen kommt, v.a. durch die gemeinsamen historischen Verbindungen und die geographische Nähe, eine Schlüsselrolle zu (Polzin-Haumann/Reissner 2020a: 74; Reissner 2013: 242). Wichtige sprachpolitische Leitlinien liegen mit dem *Sprachenkonzept Saarland 2011 – Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011) sowie dessen Überarbeitung aus dem Jahr 2019 (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019) und den *Eckpunkten einer Frankreichstrategie für das Saarland* (Staatskanzlei Saarland 2014) vor.

Im *Sprachenkonzept Saarland 2011 – Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011) (im Folgenden mit Sprachenkonzept abgekürzt) werden erstmals „Grundlagen für die Ausrichtung des saarländischen Sprachenunterrichts“ formuliert, die explizit Mehrsprachigkeit miteinbeziehen (Reissner 2017: 291).

Mehrsprachigkeit wird in diesem Grundlagenpapier als Fundament für kulturelle Handlungsfähigkeit, Orientierung in der Welt sowie den Austausch von Erfahrungen, Gedanken und Informationen bezeichnet, ebenso als zentraler Faktor für die individuelle und soziale Identitätsfindung, Kreativität und Weitergabe der Kultur (Reissner 2017: 292).

²² Die Angaben wurden mithilfe der Website des *Statistischen Bundesamtes* generiert: <https://www.destatis.de/DE/Home/inhalt.html> (letzter Zugriff 18.01.2023).

²³ Die Großregion setzt sich aus folgenden Teilregionen zusammen: das Saarland und Rheinland-Pfalz (Deutschland), Lothringen (Frankreich), das Großherzogtum Luxemburg (Luxemburg) und die Wallonie, die Fédération Wallonie-Bruxelles, die Deutschsprachige Gemeinschaft (Belgien) (vgl. Großregion 2021).

Bereits im Vorwort wird betont, dass Mehrsprachigkeit „ein Schlüssel zur Verständigung im internationalen Raum, zu einer erfolgreichen Ausbildung im In- und Ausland und zu den regionalen wie internationalen Arbeitsmärkten der Zukunft“ ist (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011: 3). Unter Mehrsprachigkeit wird dabei nicht die perfekte Sprachkompetenz verstanden, sondern, übereinstimmend mit den Vorgaben des GeR, die Entwicklung von funktionalen Mehrsprachigkeit (ebd. 16; vgl. auch Klos 2018: 93f.; Polzin-Haumann/Reissner 2012: 136; 2018: 47; Reissner 2017: 291; vgl. auch Kap. 2.2.1). In diesem Kontext kommt dem Französischen als Brückensprache zu weiteren romanischen Sprachen eine besondere Rolle zu. Das Französische soll als erste Fremdsprache erlernt werden, gefolgt vom Englischen und weiteren Fremdsprachen. Besonders betont wird, dass das Französische und Englische nicht in Konkurrenz stehen, sondern gleichwertig beide Sprachen erlernt werden sollen. (Ministerium für Bildung und Kultur 2011: 5, 12; Polzin-Haumann/Reissner 2012: 136; Reissner 2017: 292). Ebenfalls wird ein Bezug zur Grenzraumdidaktik und den damit verbundenen Zielen für das Französischlernen im Saarland hergestellt (Ministerium für Bildung und Kultur 2011: 7f., 72; Reissner 2017: 292). Sprachen gelten als wichtiger Faktor für die persönliche und berufliche Entwicklung und es werden alle Sprachenkenntnisse – vom Deutschen, über mögliche Herkunftssprachen und weitere (Fremd-)Sprachenkenntnisse – miteingeschlossen (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011: 6ff.; 17). In den Ausführungen zur gymnasialen Oberstufe wird in Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit explizit auf Interkomprehension und *EuroComRom* (vgl. Kap. 2.3.2) als mögliche Zugänge für das Mehrsprachenlernen sowie bereits durchgeführte *EuroCom*-Projektstage hingewiesen:

Bei der Erziehung zu einer differenzierten Mehrsprachigkeit der saarländischen Schülerinnen und Schüler soll auch die Vermittlung von Teilkompetenzen in weiteren Fremdsprachen gefördert werden. Als besonders geeignet für die modularisierte Vermittlung mehrsprachiger Kompetenzen gelten Ansätze, die auf dem Prinzip der Interkomprehension beruhen und durch eine integrierte Sprachendidaktik gestützt werden. Sie fördern die Sprachenbewusstheit und die Vernetzung zwischen den gelernten Sprachen und initiieren vielfältige und lernfördernde Transferprozesse. Dabei können bereits erworbene Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler als Grundlage und Ausgangspunkt genutzt werden, um lernökonomisch und effektiv Lesekenntnisse in nahverwandten Sprachen zu erwerben. [...] Ein Beispiel für die modularisierte Vermittlung von Fremdsprachen bieten die Erfahrungen mit dem EuroCom-Konzept. [...] Eine erste Erprobung des EuroCom-Konzepts im Rahmen von Projekttagen am Ludwigsgymnasium in Saarbrücken verlief erfolgreich (Ministerium für Bildung und Kultur 2011: 40).

Neben dem Fremdspracherwerb sollen *Neue Wege beim Sprachenlernen* eingeschlagen werden, die u.a. auch die Förderung des Deutschen als Zweitsprache, die Förderung und Wertschätzung von Herkunftssprachen sowie die Erweiterung des bilingualen deutsch-französischen Unterrichtsangebots beinhalten (vgl. ebd. 50ff.).

Die Überarbeitung des Sprachenkonzepts *Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem – Sprachenkonzept Saarland 2019*, die in Kooperation des *Ministeriums für Bildung und Kultur*

Saarland sowie der Universität des Saarlandes vertreten durch den *Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft: Angewandte Linguistik und Didaktik der Mehrsprachigkeit* von Prof. Dr. Polzin-Haumann erarbeitet wurde, knüpft an die Grundlagen aus dem Sprachenkonzept 2011 an. Das Sprachenkonzept 2019, das mit 188 Seiten einen doppelt so großen Umfang hat wie das Sprachenkonzept 2011 (90 Seiten), aktualisiert und vertieft die Inhalte.

Mehrsprachigkeit als „Fähigkeit, in mehr als einer Sprache kommunikativ erfolgreich handeln zu können“ (Ministerium für Bildung und Kultur/Universität des Saarlandes 2019: z.B. 155) umfasst die Sprachkompetenzen in den Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch sowie weiteren Schulfremdsprachen und möglichen Herkunftssprachen und wird als Wettbewerbsvorteil angesehen, v.a. für das Leben und Arbeiten in einer Grenzregion (ibid: 8, 14). Neben den Fremdsprachen wird auch die herkunftssprachliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im Sprachenkonzept 2019 stärker in die schulische Bildung miteinbezogen (ebd. 7f., 99ff.; vgl. auch Korb/Schwender 2019a: 88). Zudem rückt die Förderung des Deutschen für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erst- und weiteren Herkunftssprachen in den Fokus. Ein weiterer Schwerpunkt wird auf die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung gelegt (vgl. 4. Kapitel; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019: 7).²⁴

Zusätzlich verdeutlicht die Ergänzung von zwei neuen Kapiteln²⁵ nochmals die Weiterentwicklung des Sprachenkonzepts 2011 und die damit verbundene Reaktion auf sprachen- und bildungspolitische Initiativen und Entwicklungen der letzten Jahre. Ein weiteres Kapitel fokussiert die bisherigen (schulsprachen-)politischen Entwicklungen im Saarland und zeigt auf, welche Maßnahmen in Folge des Sprachenkonzepts 2011 initiiert und realisiert werden konnten. Dazu zählen bspw. die Einführung des Sprachkurses Englisch/Französisch an saarländischen Gemeinschaftsschulen, das zusätzliche Angebot eher selten unterrichtete Sprachen (wie Japanisch, Arabisch oder Russisch) lernen zu können, das Umsetzen einer einjährigen Zertifikatsfortbildung zum bilingualen Unterricht und die zunehmende Implementierung von Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer*innenausbildung (ebd. 155ff.). Die Autor*innen des Sprachenkonzepts 2019 ziehen daraus ein positives Fazit, auch wenn zum Teil nicht alle Ziele erreicht werden konnten und sie auch auf weiterhin bestehende Desiderata hinweisen:

²⁴ Die skizzierten Vertiefungen und Aktualisierungen lassen sich bspw. in Kapitel 4 finden. Die neun Unterkapitel des 4. Kapitels *Neue Wege zur Mehrsprachigkeit* (z.B. *Sprachenlernen wertschätzen – für Mehrsprachigkeit werben*, *Sprachen im Sachfach nutzen: bilingualer Unterricht* oder *das Sprachenlernen mit Sprachenzertifikaten fördern*) wurden im Sprachenkonzept 2019 um folgende drei Unterkapitel erweitert: *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Sprachen vernetzt vermitteln*; *Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Fluchterfahrung fördern und integrieren* und *die Mehrsprachigkeit mit Partnern in der Großregion gemeinsam fördern*.

²⁵ 5. *Mehrsprachigkeit gestalten: Chance und Herausforderung für Politik und Gesellschaft*; 6. *Empfohlene Maßnahmen*.

So sind bei der angestrebten Ausweitung des Schüleraustauschs insbesondere mit Lothringen keine nennenswerten Fortschritte zu verzeichnen, sodass die große Mehrheit der saarländischen Schülerinnen und Schüler im schulischen Rahmen kaum Gelegenheit hat, jungen Lothringerinnen und Lothringern zu begegnen und Kontakte zu pflegen.

Auch das elementare Ziel einer die Menschen überzeugenden Mehrsprachigkeitspolitik scheint noch nicht erreicht. Die bisher ergriffenen Maßnahmen sind auszubauen und überzeugende Informationsmaßnahmen und -materialien für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte, aber auch Mitglieder von Schulleitungen und Verantwortliche in der Bildungsverwaltung zu entwickeln, um besser und umfassender über das Sprachenlernen und die Bedingungen und Effekte des Aufbaus von Mehrsprachigkeit zu informieren (ebd. 158).

Weiterhin wird betont, dass auch die sprachpolitischen Zielsetzungen an die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre angepasst werden müssen. Demnach spielen bspw. die schulische Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen sowie das Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter eine wichtige Rolle. Ebenso trägt die Frankreichstrategie, die 2014 erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, zur Weiterentwicklung des Sprachenkonzepts 2011 bei (ebd. 158ff.).

Die Handlungsempfehlungen aus dem Sprachenkonzept 2019 enthalten „eine Reihe als besonders wichtig eingeschätzter Maßnahmen, deren jeweiliger Problemkontext hier nur sehr knapp beschrieben ist“ (ebd. 171). Es folgt der Hinweis, dass es sich dabei „um Maßnahmen sehr unterschiedlicher Reichweite, Dringlichkeit und Finanzwirksamkeit“ handelt (ibid.).²⁶ Folgende drei Erwartungen werden als empfohlene Maßnahmen formuliert (ebd. 177): Die saarländische Sprachenpolitik sollte im Schulbereich kohärenter agieren, damit bspw. zukünftig vermieden werden kann, dass es verschiedene Modelle für den Sprachenunterricht gibt. In der Grundschule bestehen aktuell vier Modelle für das Französischlehren, mit der Gründung einer europäischen Schule käme ein fünftes Modell hinzu. Diese Uneinheitlichkeit könnte zu Problem für das weitere Sprachenlehren und -lernen führen. Außerdem wird auf den wichtigen Erkenntnisgewinn aus wissenschaftlichen Evaluationen verwiesen. Als zukünftig benötigte Studien wird zum einen auf die Evaluation des Französischlernens an Grundschulen mit bilingualen Angeboten zur Verbesserung des Französisch- und Mehrsprachenlernens und zum anderen auf die Evaluation des Sprachkurses Englisch/Französisch an Gemeinschaftsschulen hingewiesen. Letztere wurde im Jahr 2021 in Kooperation der Universität des Saarlandes, *Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft* unter der Leitung von Prof. Dr. Polzin-Haumann, und des *Ministeriums für Bildung und Kultur Saarland* initiiert und durchgeführt.²⁷ Eine weitere Erwartung nimmt alle an der (Schul-)Bildung Beteiligten in den Fokus und sieht als Grundlage „für die erfolgreiche Umsetzung

²⁶ Es liegen Maßnahmen für die Bereiche Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/Integration von Geflüchteten; Herkunftssprachen; Fremdsprachen/Frankreichstrategie; internationaler pädagogischer Austausch; Sprachenlernen und digitale Medien; internationale Schule sowie Erwartungen an die Sprachenpolitik vor, die im Rahmen der vorangegangenen Kapitel des Sprachenkonzepts 2019 bereits ausführlich aufgearbeitet wurden (ebd. 171ff.).

²⁷ An der Studie nahmen alle 53 Gemeinschaftsschulen in öffentlicher Trägerschaft mit Sprachkursangebot teil. Die Publikation der Erkenntnisse ist geplant.

innovativer Maßnahmen wie der Intensivierung des Französischunterrichts [...] [einen] funktionierende[n] Dialog von Politik und Gesellschaft“ (ibid.). Dies setzt das Informieren, Aufklären und Miteinbeziehen von bspw. Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen voraus, damit der gewünschte Dialog zukünftig in der Umsetzung innovativer Maßnahmen münden kann. Zum Erreichen dieser Erwartung sollte auch die Frankreichstrategie beitragen (ibid.).

In den *Eckpunkten einer Frankreichstrategie für das Saarland* (2014), im Folgenden als Frankreichstrategie abgekürzt, finden sich aus sprachenspolitischer Perspektive ähnliche Desiderata wie im Sprachenkonzept 2011/2019. Bisher liegen drei sogenannte *Feuille de routes* für die Frankreichstrategie vor und im Zuge der Veröffentlichung der *Feuille de route III*²⁸ wurde auch ein Mitmachportal²⁹ eingerichtet, welches über die Themen, Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten der Frankreichstrategie informiert und Mitmachmöglichkeiten bietet. Vordergründiges Ziel der Frankreichstrategie³⁰ ist offiziell, dass das Saarland bis 2043 das erste mehrsprachige Bundesland Deutschlands wird. Dem Französischen soll im Alltag und als Nachbarsprache mehr Bedeutung zukommen, z.B. durch zusätzliche französischsprachige Angebote in den Medien. Um das Französische weiter zu stärken soll es innerhalb einer Generation neben dem Deutschen als weitere Verkehrssprache eingeführt werden. Im medialen Echo wurde die Frankreichstrategie oft auf das Französischlernen und die angestrebte Zweisprachigkeit der saarländischen Bevölkerung in Deutsch und Französisch reduziert. In Dokument der Frankreichstrategie selbst wird allerdings betont, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle spielt und neben dem Französischen auch das Englische sowie weitere (Fremd-)Sprachen erworben werden sollen (vgl. Polzin-Haumann 2017: 97ff.; Staatskanzlei Saarland 2014: 9). „Das Saarland versteht sich als Brücke zwischen Deutschland und Frankreich“ und soll sich in einen „mehrsprachigen Raum deutsch-französischer Prägung“ entwickeln (Staatskanzlei Saarland 2014: 1, 4, 9f.). Die angestrebte ‚Frankreichkompetenz‘ bezieht sich dabei nicht nur auf Sprache, sondern denkt auch weitere „Kompetenzfelder, wie Fachkompetenz, Regionalkompetenz und interkulturelle Kompetenz“ mit (ebd. 20).

²⁸ In der *Feuille de route III* wird als eines der Ziele im Bereich Mehrsprachigkeit die „Fortsetzung und Weiterentwicklung der Aktivitäten am Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit an der UdS“ aufgeführt, an dem ich beschäftigt bin (Frankreichstrategie – *Feuille de route III*, https://lapldelflive01.saarland.de/dokumente/ressort_finanzen/2020-01-28_feuille_de_route_2020-2022_dt.pdf, 15). Auch wird das *Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* in einem Schreiben vom *Landtag des Saarlandes* zu einem Zwischenfazit zur Frankreichstrategie erwähnt (Landtag des Saarlandes 2021: 8).

²⁹ Mitmachportal Frankreichstrategie: <https://www.frankreichstrategie.saarland.de/de> (17.09.2021).

³⁰ Das französische Pendant zur Frankreichstrategie die *Stratégie Allemagne* verfolgt v.a. das Ziel, das Deutsche in der Region Lothringen (mittlerweile Teil der *Région Grand Est*) zu stärken. Sie zeigt, dass dem Nachbarland eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird, und ist ein wichtiges Zeichen für das grenzüberschreitende Leben und Arbeiten in einem mehrsprachigen leistungsfähigen Raum (Marcowitz 2017: 86ff.; Polzin-Haumann 2017: 116f.). Allerdings werden die Bestrebungen, die lothringische Deutschlandstrategie voranzutreiben, nicht mit demselben Engagement verfolgt wie die saarländische Frankreichstrategie, was u.a. auch z.B. mit dem Zusammenschluss der *Region Grand Est* zusammenhängt (Marcowitz 2017: 90ff.).

Die Frankreichstrategie fokussiert auch Zielsetzungen aus den Bereichen Politik, Kultur, Bildung, Gesundheitswesen, Mobilität oder Forschung (ebd. 1ff.). Für das Erreichen des anvisierten Ziels, das Saarland zu einem „leistungsfähigen multilingualen deutsch-französischen Raum“ zu entwickeln, werden verschiedene Maßnahmen für die je die Sprache die Grundlage ist vorgeschlagen (ebd. 9f.). Das Französische soll eine stärkere visuelle Präsenz im öffentlichen Raum erhalten, z.B. durch entsprechende Beschilderung. Das Sprachenlernen, das explizit auch das Englische und weitere Fremdsprachen miteinschließt, soll weiter gefördert werden.

Mehrsprachigkeit kommt in der Frankreichstrategie eine wichtige Bedeutung entlang der lebenslangen Bildungskette zu: beginnend mit der mehrsprachigen Bildung in Kindertagesstätten über die Förderung des Fremdsprachenlernens in der Schule und Weiterbildungsmaßnahmen im Berufsleben. Von besonderer Bedeutung ist die Mehrsprachigkeit der saarländischen Bevölkerung in Bezug auf den grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt (ebd. 9ff.; vgl. auch Polzin-Haumann 2017: 99ff.; Reissner 2017: 290f.). In diesem Kontext resümiert Polzin-Haumann (2017: 103):

Sowohl im Eckpunktepapier als auch in den beiden *Feuilles de route* spiegelt sich die auch auf der europapolitischen Ebene über die Jahre vollzogene Erweiterung des Begriffs ‚Mehrsprachigkeit‘. Der Akzent liegt nunmehr weniger auf der Gesellschaft (Erhalt der Sprachenvielfalt), wie dies in früheren Dokumenten der Fall war, als auf dem Individuum und den Möglichkeiten, die ein mehrsprachiges Profil eröffnet, sowohl für die individuelle interkulturelle Entwicklung als auch für den grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt.

Im Rahmen der *Umsetzung konkreter Maßnahmen* wird die „Stärkung der Frankreich-Kompetenz“ mit verschiedenen Impulsen, wie dem Ausbau der Französischangebote an Kindertagesstätten und Grundschulen, weiter ausgeführt (ebd. 19ff.). Konkrete Handlungsempfehlungen oder Umsetzungsmaßnahmen zum Erreichen der anvisierten Mehrsprachigkeit finden sich allerdings nicht, es wird dafür auf das Sprachenkonzept 2011 verwiesen (ibid.; vgl. auch Polzin-Haumann 2017: 103; Reissner 2017: 290f.).

Sieben Jahre nach der Veröffentlichung der Frankreichstrategie im Jahre 2014 zieht der *Landtag des Saarlandes* ein durchaus positives Resümee in Hinblick auf die „Verankerung und Unterstützung durch die saarländische Bevölkerung“:

Positiv ist, dass diese Ausrichtung von Seiten der Bevölkerung weit überwiegend unterstützt und getragen wird. Die vielfältigen und positiven Reaktionen auf die Frankreichstrategie des Saarlandes und die bis heute umgesetzten Maßnahmen belegen, dass hinsichtlich der von der Landesregierung vorgeschlagenen internationalen Ausrichtung auf mehr Sprachen und damit mehr Chancen ein breiter Konsens besteht: 61,6 % der Befragten bewerten die Frankreichstrategie als gut oder eher gut. Die zum Ziel gewordene Vision, dass das Saarland in einer Generation mehrsprachig und damit auch das einzige mehrsprachige Bundesland sein soll, wird von einer breiten Mehrheit geteilt und trifft bei unseren französischen Nachbarn, aber auch bei den politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsträgern in Berlin, Brüssel, Paris und darüber hinaus auf außerordentlich positive Resonanz (Landtag des Saarlandes 2021: 2).

V.a. im Rahmen der Einführung der Mitmachplattform am 13.11.2020, die als „einmalige bilinguale und grenzüberschreitende Möglichkeit [...], Dialog und Kooperation konkret zu gestalten“

angesehen wird, wurden eine Vielzahl an Partnertalks mit Akteur*innen aus u.a. Wissenschaft, Politik und Kultur geführt, Informationen über die Frankreichstrategie aufbereitet sowie Mitmachoptionen in Form von Kommentaren angeboten, um den Kontakt zu den Saarländerinnen und Saarländern zu pflegen (Landtag des Saarlandes 2021: 3ff., 12).

Zusammengefasst liegt der Fokus im o.g. Dokument auf (Weiter-)Entwicklungen und Initiativen, die v.a. von Akteur*innen aus den Bereichen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft, vorangetrieben wurden. Die Beteiligung der Bevölkerung wird implizit mitgedacht, allerdings erscheint fraglich, wie viele der Maßnahmen und Projekte tatsächlich unter den saarländischen Bürger*innen bekannt sind und bewusst wahrgenommen werden. Bei aller Kritik muss positiv hervorgehoben werden, wie viele Initiativen und Maßnahmen im Rahmen der Frankreichstrategie initiiert und gefördert wurden und mit welchem (sprach-)politischen Engagement die Landesregierung des Saarlandes die Ziele der Frankreichstrategie verfolgt.

Es kann ein vorsichtig optimistisches Fazit für die Weiterentwicklung der Frankreich- und Deutschlandstrategie und den damit verbundenen Zielen gezogen werden. Es bestehen noch Desiderata und Aufgabenfelder, die es zu bearbeiten gibt, in Hinblick auf den Umfang der Strategien ist dies allerdings zu erwarten. Wichtige Entscheidungsträger für das zukünftige Gelingen stellen neben den Vertreter*innen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur v.a. die Bürger*innen der Grenzregionen dar, denn nur wenn alle Beteiligten die Strategien verstehen und leben, kann eine solche Vision verwirklicht werden (vgl. z.B. Marcowitz 2017: 90ff.; Polzin-Haumann 2017: 116f.; Polzin-Haumann/Reissner 2020: 85f.).

Die sprachpolitischen Leitlinien beeinflussen das saarländische Bildungssystem, v.a. das Sprachenlehren und -lernen. Die Schlüsselrolle des Französischen spiegelt sich auch im Sprachenangebot und -folge an saarländischen Schulen wider (Landtag des Saarlandes 2021: 13ff.). Bereits seit 1998 bieten eine zunehmende Anzahl an Kindertagesstätten im Saarland eine bilinguale deutsch-französische frühkindliche Erziehung an, sodass heute circa die Hälfte (245 von 480) aller saarländischen Kindertagesstätten ein bilinguales Konzept verfolgt. Seit 1992 ist in den dritten und vierten Grundschulklassen Französischunterricht verpflichtend. Das Saarland ist dabei das einzige Bundesland, in dem das Französische in der Grundschule obligatorisch ist. Mittlerweile wird Französisch in über 25 % der saarländischen Grundschulen ab der ersten Klasse unterrichtet.

1994 wurden erste bilinguale deutsch-französische Züge an weiterführenden Schulen eingeführt. Heute bieten zehn Gymnasien bilingualen Unterricht an, an zwei weiteren Gymnasien wird der komplette Schul- und Unterrichtsalltag zweisprachig gestaltet und mehrere Schulen bieten das deutsch-französische Abitur *AbiBac* an. An weiterführenden Schulen wird das

Französische als erste oder zweite Fremdsprache von der Mehrzahl der saarländischen Schüler*innen gelernt, wobei etwa 50 % das Französische als erste Fremdsprache belegen. Die Sprachenfolge hängt dabei auch stark von der Schulform ab. An fast der Hälfte der Gymnasien ist das Französische als erste Fremdsprache vorgesehen, während Gemeinschaftsschulen mehrheitlich das Englische als erste Fremdsprache anbieten. Eine Besonderheit stellt auch der Sprachkurs³¹ dar, der an Gemeinschaftsschulen angeboten wird.

Das Französische und Englische sind die am meisten gelernten Fremdsprachen im Saarland, wobei die Lerner*innenzahlen für das Englische mittlerweile höher sind. Weitere Sprachen, die z.B. als dritte oder in der Oberstufe einsetzende Fremdsprachen gelernt werden, sind Spanisch, Latein und Italienisch.³² In den letzten Jahren wurde zusätzlich im Zuge der Migrationsbewegungen ein Angebot für herkunftssprachlichen sowie Deutsch als Zweitsprache Unterricht geschaffen. Im Hinblick auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit an saarländischen Schulen gibt eine exemplarische Analyse der *Lehrpläne für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe der Fremdsprachen Französisch und Englisch* einen ersten Einblick (vgl. Kap. 2.5.1.2).

Die Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte aus den Sprachkonzepten 2011 und 2019, der Frankreichstrategie sowie die Darstellung des Sprachenangebots belegen die prominente Rolle, die dem komplexen Phänomen der Mehrsprachigkeit im saarländischen Bildungssystem zugewiesen wird. Allerdings besteht eine Diskrepanz zwischen Realität und Anspruch und es wird sich zukünftig zeigen, inwiefern die Bestrebungen umgesetzt und implementiert werden können. Zu betonen ist ebenfalls, dass es sich beim Sprachenkonzept und insbesondere der Frankreichstrategie um sprachpolitische Bestrebungen handelt, die bislang größtenteils *top-down*³³ von der saarländischen Landesregierung initiiert und verfolgt werden.

³¹ Wählt ein Schüler/eine Schülerin Englisch als erste Fremdsprache, belegt er/sie automatisch den Sprachkurs Französisch und umgekehrt. Der Fokus im Sprachkurs liegt auf der Förderung einer „Sprachkompetenz, die sie [scil. die Schülerinnen und Schüler] in die Lage versetzt, grundlegende altersspezifische mündliche Kommunikationssituationen in Alltag, Schule und später im Beruf in französischer Sprache interkulturell angemessen zu bewältigen“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2016: 4; vgl. auch Landtag des Saarlandes 2021: 13ff.; Polzin-Haumann/Reissner 2020: 76, 89; Polzin-Haumann 2017: 105ff.; Reissner 2013: 242).

³² Für eine Übersicht der Lernendenzahlen für die im Saarland angebotenen Fremdsprachen Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch und Latein vgl. Kap. 2.2.2.

³³ Mehrsprachigkeit im Saarland (*bottom-up*) zu fördern und für die besondere Rolle des Französischen in der Großregion zu sensibilisieren steht im Fokus des Projekts *Französisch und mehr*, das seit 2022 in Kooperation der Staatskanzlei des Saarlandes und des Lehrstuhls für Romanische Sprachwissenschaft unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann besteht. Im Rahmen des Projekts wird bspw. das Portal *Französisch und mehr* (https://www.saarland.de/stk/DE/portale/franzoesisch-und-mehr/home/home_node.html, letzter Zugriff 22.03.2024) entwickelt und eine Sprachbedarfsanalyse im Gesundheitsbereich zur mehrsprachigen Kommunikation durchgeführt.

2.3 Ansätze und Konzepte aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik: Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge

Deutsche Klassenzimmer sind zunehmend von einer sprachlichen und kulturellen Vielfalt geprägt, der der aktuelle (Sprachen-)Unterricht gerecht werden muss. Gründe für diese Entwicklungen liegen u.a. in der zunehmenden Mobilität, (europäischen) sprachpolitischen Richtlinien und Bestrebungen sowie Migrationsbewegungen. Zusätzlich zu zunehmend sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen erfahren mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze eine Aufwertung und finden vermehrt Einzug in den (Fremd-)Sprachenunterricht, wenn auch noch längst nicht in dem in der Forschung und Schulpraxis geforderten Umfang.

Die Grundzüge der Mehrsprachigkeitsdidaktik liegen in den 1990er Jahren begründet und seither werden die Konzepte und Ansätze stetig weiterentwickelt (Bredthauer 2018: 276f.; Méron-Minuth 2018: 51; Reimann 2018a: 29). Während in den 1990er und 2000er Jahren der Fokus auf dem Vernetzen schulischer Fremdsprachen lag, insbesondere der Interkomprehension, ergänzt die Einbeziehung von Herkunfts- und Familiensprachen³⁴ etwa seit 2010 mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze. Damit einhergehend ist auch eine zunehmende erneute Einbeziehung und Öffnung für mehrkulturalitätsdidaktische Ansätze zu beobachten, die während der Hochphase der Interkomprehension eine eher untergeordnete Rolle spielte (Reimann 2018a: 29ff., 38ff.). Anzumerken ist, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik je nach Perspektive zum Teil mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung verstanden wird (vgl. Meißner 2019: 47).

Allgemein zusammengefasst zielt die Mehrsprachigkeitsdidaktik darauf ab, „die Faktoren für Mehrsprachigkeit im Rahmen schulischen Unterrichts gezielter zu fördern und nutzbar zu machen“ (Roche 2013: 199). Konkretisiert wird die Zielsetzung von Meißner (2019a: 47):

Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist neben der Förderung von Mehrsprachigkeit die von Sprachlern- und interkultureller Kompetenz auf der Grundlage einer vielfachen Vernetzung von lernerseitig bereits vorhandenen mit noch zu erwerbenden linguistischen oder sprachlernbezogenen Ressourcen.

Zentral für alle mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze ist demnach die Vernetzung und Einbeziehung aller sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Erfahrungen der Schüler*innen. Dies schließt sowohl schulische bzw. fremdsprachliche als auch lebensweltliche Mehrsprachigkeit mit ein. Zusätzlich sollen Sprachen nicht nebeneinander bzw. voneinander isoliert gelehrt und gelernt, sondern gezielt vernetzt und aufeinander bezogen, um Synergieeffekte beim Sprachenlernen nutzbar und sichtbar zu machen sowie den Sprachlernprozess so effektiv wie möglich zu gestalten (vgl. auch Meißner 2019: 47; Méron-Minuth 2018: 52). Das Ziel ist dabei nicht das Erreichen einer „vollständige[n] und allumfassende[n] Kompetenz in allen Sprachen

³⁴ Herkunftssprachen beziehen sich auf die jeweilige Standardvarietät, die in der Herkunftsregion gesprochen wird. Familiensprachen sind die Sprachen, die innerhalb der Familie verwendet werden; dabei kann es sich auch um eine Varietät der Herkunftssprache handeln (vgl. Reimann 2018a: 40).

einer mehrsprachigen Person“, sondern die Befähigung zur Bewältigung von Kommunikationssituationen (Sarter 2006: 12). Diese sogenannte *funktionale Mehrsprachigkeit*, die auch Grundlage zahlreicher sprachenspezifischer Förderung ist (vgl. auch Kap. 2.1; 2.2), geht von heterogenen Kenntnissen in den jeweiligen Teilkompetenzen aus und „orientiert sich an sprachlich-kommunikativen Bedürfnissen“ (ibid.).

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und Konzepte berücksichtigen dabei v.a. individuelle Lernvariablen und Sprachlerntheorien. Zu den individuellen Lernvariablen zählen „biologische Variablen (Alter, Geschlecht), kognitive Faktoren (wie Intelligenz und Sprachlernneigung) sowie sozioaffektive Faktoren (wie Motivation, Lernemotionen, Einstellung und diverse Persönlichkeitsfaktoren) [...], aber auch soziokulturelle Faktoren (v.a. Elternhaus)“ (Reimann 2018a: 40). Bereits erworbene (Fremd-)Sprachen stellen weitere Variablen dar. Hinsichtlich der Sprachlerntheorien zeichnet sich eine Weiterentwicklung und Erweiterung ab. Laut Reimann (ebd. 41) wirken demnach eine erweiterte Kontrastivhypothese sowie eine erweiterte *Interlanguage*-Hypothese auf aktuelle mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze ein (ebd. 40).³⁵

Es lässt sich zusammenfassen, dass in der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den letzten Jahrzehnten verschiedene Konzepte und Ansätze entstanden sind, bspw. die ‚echte Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Bausch 2002), die ‚additive‘ und ‚integrative‘ Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Bausch/Helbig-Reuter 2003), die romanische Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z.B. Meißner 2007; 2008a), die Interkomprehensionsdidaktik (vgl. z.B. Bär 2009; Klein/Stegmann 2000; Meißner 2005), die integrierte Sprachdidaktik (vgl. z.B. Berthele 2010) oder die Tertiärsprachendidaktik (vgl. z.B. Hufeisen/Neuner 2003), die nicht immer trennscharf voneinander abgrenzbar sind, und die Forschungslandschaft nach wie vor maßgeblich mitgestalten. Gebündelt wurden diese Bestrebungen z.T. in den *Pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen*. In den letzten Jahren nehmen insbesondere die Öffnung der Mehrsprachigkeits- für die Mehrkulturalitätsdidaktik ebenso wie die Einbeziehung von Familien- und Herkunftssprachen einen besonderen Stellenwert ein (vgl. z.B. Fäcke/Meißner 2019; Fernández Ammann et al. 2015; Reimann 2018a: 42ff.).

Aus methodisch-didaktischer Perspektive kann Mehrsprachigkeit bspw. mithilfe von sprachenvergleichendem Arbeiten (Behr/Wapenhaus 2020), interkomprehensivem Arbeiten (Meißner 2020), Sprachmittlungsaufgaben (Königs 2020), mehrsprachigen Lernarrangements (Hufeisen

³⁵ Erstere ist insoweit erweitert, als dass nicht nur die L1 und die Zielsprache bei der Thematisierung von sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden einbezogen werden, sondern alle Sprachen des Lernenden Berücksichtigung finden. Die erweiterte *Interlanguage*-Hypothese geht davon aus, dass „nicht nur L1 und Zielsprache neben **einer** *Interlanguage* stehen, sondern auch mehrere Interimssprachen miteinander interagieren können“ (Reimann 2018a: 40; Herv. i. O.).

2020) uvm. in den (Fremd-)Sprachenunterricht integriert werden.³⁶

Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge zur Einbeziehung und Förderung von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht stehen im Zentrum dieses Kapitels. Die vorliegende Arbeit ist an der Schnittstelle von Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung und -didaktik verortet und kann nicht eindeutig einem Ansatz oder einer Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik zugeordnet werden. Sie ist auf Basis von Überlegungen zur Einbeziehung der *Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen* und dabei insbesondere von Interkomprehension in der Schule entstanden, weshalb zunächst Interkomprehension als einer der *Pluralen Ansätze* mit einem Fokus auf *EuroComRom* beleuchtet wird. Zentral für das (Mehr-)Sprachenlernen und -lehren ist die Förderung und (Weiter-)Entwicklung transversaler Kompetenzen, die sich über das Sprachenlernen hinaus auch allgemein auf Lernprozesse auswirken.

Für diese Arbeit sind v.a. die Sprachenbewusstheit bzw. *Multilingual Language Awareness*, die Sprachlernkompetenz sowie die Reflexionskompetenz von besonderer Relevanz. In jedem mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht kommt der Einbeziehung aller sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden für den Sprachlehr- und -lernprozess eine zentrale Bedeutung zu. In diesem Kontext stehen neben dem Deutschen, Herkunfts- und Familiensprachen sowie Fremdsprachen auch Dialekte im Fokus, bevor die Spracherwerbsreihenfolge einbezogen wird und Möglichkeiten der Sprachstandserhebung aufgezeigt werden. Individuelle (Sprach-)Einstellungen spielen eine wichtige Rolle im Spracherwerbsprozess und sind Thema des folgenden Unterkapitels. Die Berücksichtigung von Mehrkulturalität findet in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik in den letzten Jahren verstärkt Einzug und ist auch für diese Arbeit relevant. Abschließend erfolgt ein Exkurs zu *Linguistic Landscapes*, deren methodisch-didaktisches Potenzial auch für das (Mehr-)Sprachenlernen und -lehren zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die genannten Inhalte sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und mit Überschneidungen verbunden, z.B. zwischen Interkomprehension und transversalen Kompetenzen. Die Synergien zwischen den jeweiligen Methoden und Konzepten ergeben allerdings ein Gesamtbild und sind für das *SF Mehrsprachigkeit* (vgl. Kap. 3.1.3) von entscheidender Bedeutung.

³⁶ Eine Ausführung von für diese Arbeit wichtigen methodischen Zugängen zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit findet sich im Laufe dieses Kapitels, weshalb es an dieser Stelle bei einer allgemeinen kurzen exemplarischen Auflistung bleibt.

2.3.1 Die *Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen*

Einen wichtigen Beitrag und innovativen Zugang für das (Mehr-)Sprachenlernen und -lehren liefern die *Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (im Weiteren abgekürzt mit *Plurale Ansätze*), die 2005 vom *Europarat* veröffentlicht und seither v.a. im Rahmen von Projekten am *European Centre for Modern Languages* (ECML) des *Europarats* in Graz weiterentwickelt und zunehmend auch in den Fremdsprachenunterricht in Deutschland, insbesondere auf Initiative von Polzin-Haumann und Reissner sowie Reimann und Melo-Pfeifer, weitergetragen werden. Die *Pluralen Ansätze* verstehen sich als „Lehr- und Lernverfahren, die zugleich mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und Kulturen und einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen“ (ECML 2021; vgl. auch Candelier et al. 2012: 6; Schröder-Sura 2018: 79ff.; Siebenreicher-Brito 2019: 117ff.). Sie stehen somit im Kontrast zu einzelsprachlichem Sprachenlehren und -lernen.

[Die Pluralen Ansätze sind ein Konstrukt], das versucht, verschiedene Ansätze des sprachsensiblen und sprachenübergreifenden Unterrichtens und einer inter- und transkulturellen Sensibilisierung in ein Gesamtkonzept mehrsprachiger und mehrkultureller Bildung zu integrieren. (Melo-Pfeifer/Reimann 2018: 15)

Die Grundlage bilden dabei die vier pluralen Ansätze: *Éveil aux langues*, Interkomprehension, interkulturelles Lernen und integrative Sprachendidaktik (ibid.). Der *Éveil aux langues*-Ansatz nimmt die Förderung von Sprachenbewusstheit und Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Fokus. Es handelt sich um den umfassendsten Ansatz und er dient zugleich als Wegbegleiter beim lebenslangen (Sprachen-)Lernen, wobei er sich zunächst v.a. an junge Lerner*innen richtet (vgl. Candelier et al. 2012: 7; ECML 2021; Mertens 2018). Bei der Interkomprehension steht die gleichzeitige Entwicklung rezeptiver Kompetenzen innerhalb v.a. nahverwandter Sprachen, aber auch darüber hinaus, im Vordergrund, wobei auch die interaktionale Interkomprehension miteingebunden werden kann (vgl. Candelier et al. 2012: 7; ECML 2021; Melo-Pfeifer 2018a; Ollivier/Strasser 2018, Kapitel 2.3.2). Das interkulturelle Lernen konzeptuell eindeutig einzugrenzen ist komplex, da es verschiedene Herangehensweisen gibt, die allerdings alle ähnliche didaktische Prinzipien verfolgen, die vom ECML (2021) wie folgt definiert werden: „Ausgehend von einem oder mehreren kulturellen Phänomenen werden die Deutung und das Verstehen anderer kultureller Phänomene angestrebt. Dabei wird Kultur als komplex, dynamisch, offen und hybrid definiert“ (vgl. Candelier et al. 2012: 6; Reimann 2018b). Der vierte und letzte Ansatz, die integrative Sprachendidaktik, „möchte Lernenden dabei helfen, Verbindungen zwischen einer begrenzten Anzahl von Sprachen herzustellen – sei es, um im „klassischen“ Sinne die gleichen Kompetenzen in allen unterrichteten Sprachen aufzubauen oder um Teilkompetenzen in bestimmten Sprachen zu entwickeln.“ Demnach geht es um das

Herstellen von Verknüpfungen zwischen den Erst- und bereits gelernten Sprachen mit den (Fremd-)Sprachen (vgl. Candelier et al. 2012: 6; ECML 2021, Hufeisen 2018).

Ausgehend von den *Pluralen Ansätzen* wurde der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA)³⁷ entwickelt. Basierend auf dem GeR werden im REPA insbesondere die Bereiche der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz erweitert und vertieft. Die REPA-Deskriptoren sind in die Kategorien Wissen (K = *knowlegde; savoir*), Einstellungen und Haltungen (A = *attitudes; savoir-être*) sowie Fertigkeiten (S = *skills; savoir-faire*) unterteilt. Die Deskriptoren können bei der Beurteilung oder Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie bei der Curriculumsentwicklung herangezogen werden. Zielgruppe des REPA sind demnach in erster Linie Akteure*innen aus dem Bildungsbereich und der Curriculumsentwicklung sowie Lehrwerksautor*innen. Darüber hinaus können auch Lehrende den REPA bspw. bei der Erstellung von Materialien oder bei der Formulierung oder Konkretisierung von Unterrichtszielen konsultieren (Candelier et al. 2012: 9ff., 25ff.; Schröder-Sura 2018: 84ff.; Reimann/Melo-Pfeifer 2018: 15; Siebenreicher-Brito 2019: 117ff.).

Der REPA bietet vielseitige Potenziale für das sprachenvernetzende Lehren und Lernen, allerdings wurden die *Pluralen Ansätze* und damit auch der REPA in deutschsprachigen Bildungssystemen bislang kaum einbezogen. Reimann/Melo-Pfeifer (2018: 15f.) sehen dafür z.B. folgende Gründe:

Auf den ersten Blick scheint es sich um einen etwas vagen, wenig „griffigen“ Begriff zu handeln, der ggf. „nur“ ein neues Schlagwort darstellen könnte. Auch sind sicherlich viele Aspekte dessen, was auf internationaler Ebene unter den Vorzeichen der PA diskutiert wurde, in Deutschland auch im Kontext anderer Diskurse bereits verhandelt worden.

Zudem könnte auch die einzelsprachlich orientierte Ausrichtung des (Fremd-)Sprachenunterrichts eine weitere Ursache darstellen (ebd. 16). Eine exemplarische Sichtung aktueller Lehrwerke, die v.a. in der Schweiz eingesetzt werden, zeigt, dass bereits Lehr- und Lernmaterialien vorhanden sind, die die *Pluralen Ansätze* berücksichtigen und vielversprechende Impulse für den (Fremd-)Sprachenunterricht liefern. Gleichzeitig verdeutlicht die Analyse auch, dass entsprechende Materialien oft in Projektkontexten entstehen und eine erfolgreiche Implementierung in der alltäglichen Schulpraxis nur gelingen kann, wenn die *Pluralen Ansätze* in Lehrpläne und Curricula aufgenommen werden, da damit auch die Überarbeitung und Aktualisierung der Lehrwerke verbunden wäre. Zudem gilt es die *Pluralen Ansätze* weiter in die Schulen zu tragen, damit sie Teil der durchgängigen Sprachenbildung werden (Egli Cuenat et al. 2018: 114ff.).

In diesem Kontext sei auf die Projektwebsite des REPA³⁸ verwiesen, auf der sich neben dem

³⁷ Im Englischen: FREPA – *A framework of reference for pluralistic approaches* und Französischen CARAP – *Un cadre de référence pour les approches plurielles*.

³⁸ <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx> (letzter Zugriff 19.06.2023)

REPA selbst Hinweise zu dessen Einsatz in der Praxis sowie Lehreraus- und -weiterbildung sowie weiterführende Materialien, z.B. Unterrichtsmaterialien, finden (ECML 2021).

Auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung (angehender) Sprachenlehrender spielt die universitäre Lehramtsausbildung eine zentrale Rolle, in der die *Pluralen Ansätze* bereits einbezogen werden müssen, damit sie anschließend auch in den Sprachenunterricht integriert werden. Ein erster Schritt bestünde dabei darin, dass Studierende die *Pluralen Ansätze* selbst kennenlernen und für die Potenziale auf Basis ihres eigenen Sprachenrepertoires, ihrer eigenen Sprachlernbiografie und ihres eigenen Sprachenlernens sensibilisiert werden. Die Einbeziehung der *Pluralen Ansätze* erscheint nicht zuletzt auch deshalb naheliegend, da sie wichtige Konzepte und Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik bündeln, systematisieren und für den Sprachenunterricht nutzbar machen (Melo-Pfeifer 2018b: 322ff.). Die Zukunft wird zeigen, welche Auswirkungen die *Pluralen Ansätze* auf den (Fremd-)Sprachenunterricht haben werden und, ob sie curricular implementiert werden können.

2.3.2 Interkomprehension und *EuroCom(Rom)*

Interkomprehension (IC³⁹) wird in den 1990er Jahren zu einem zentralen Forschungsgegenstand in der Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung und ihren Didaktiken, insbesondere auch im Zuge der sprachpolitischen Entwicklungen der EU und der damit einhergehenden Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der EU-Bürger*innen. Dabei nahmen v.a. französische Linguist*innen zunächst eine Vorreiterrolle ein (vgl. z.B. Dabène/Degache 1996; Dabène 2002; Degache 2003). Mittlerweile ist IC fester Bestandteil der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, einer der vier *Pluralen Ansätze*, und wird stetig weiterentwickelt, was sich auch an der großen Anzahl an Forschungsarbeiten zeigt (vgl. z.B. Bär 2009; Klein 2004; Meißner/Doyé 2010; Méron-Minuth 2018; Mordellet-Roggenbruck 2011; Morkötter 2016; Prokopowicz 2017; Reissner 2007/2013/2015; Wagner 2015).

In Deutschland wurde die IC-Forschung und -Didaktik maßgeblich von Klein/Stegmann und Meißner geprägt und hat sich v.a. mit Erscheinen des *EuroCom(Rom)*-Konzeptes von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann etabliert (vgl. z.B. Klein 2004; Klein/Reissner 2003; Klein/Stegmann 2000; Meißner 2005/2007/2008a/2020; Meißner/Doyé 2010; vgl. auch Ollivier/Strasser 2013: 8ff.).

³⁹ Im Folgenden wird Interkomprehension mit IC abgekürzt, zum einen, um eine Verwechslung mit der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK) zu vermeiden und, zum anderen, in Anlehnung an die französischen und englischen Entsprechungen *intercompréhension* und *intercomprehension*.

Eine eindeutige definitorische Einordnung von IC ist – ähnlich wie für das komplexe Phänomen Mehrsprachigkeit – schwierig und nur bedingt möglich, da die Forschungsperspektive auch hier entscheidend für das Begriffsverständnis ist.⁴⁰ Einige Publikationen verweisen darauf, dass der Begriff *intercompréhension* auf den französischen Linguisten Jules Ronjat zurückzuführen ist. Ronjat beschreibt 1913 in seinem Werk *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* Interkomprehension als das gegenseitige Verstehen innerhalb unterschiedlicher provenzalischer Varietäten und führt es auf lexikalische, morphologische und phonetische Gemeinsamkeiten innerhalb der Varietäten zurück. Neben dem Verweis auf sprachliche Merkmale empfiehlt Ronjat ebenfalls Strategien oder Hilfestellungen, die das Verständnis erleichtern, z.B. Wiederholungen oder Umformulierungen (Méron-Minuth 2018: 57f.; Ollivier/Strasser 2013: 11ff.).

Laut Meißner (2020a: 25) hingegen wird der IC-Begriff als solcher erstmalig von Francis Debyser 1984 verwendet und von Dabène aufgearbeitet sowie weiterentwickelt. Zudem argumentiert er, dass das unter IC „bezeichnete Konzept, eine fremde Sprache zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder qua Unterricht erlernt zu haben, [...] im Kern so alt [ist], wie Menschen verschiedener Sprachen oder sprachlicher Varietäten miteinander kommunizieren“ (ibid.). Ausgehend davon kann IC insbesondere in mehrsprachigen Räumen durchaus als alltägliches oder natürliches Phänomen angesehen werden. Die sogenannte gelebte, natürliche oder interaktionale IC findet sich aus internationaler Sicht bspw. im arabisch-, türkisch- sowie chinesischsprachigen Raum (Ollivier/Strasser 2013: 14). In Europa stellt v.a. in Skandinavien diese Form der IC zur grenzüberschreitenden Verständigung den Normalfall dar (Braunmüller 2016: 301ff.; Ollivier/Strasser 2013: 14).

Allgemein zusammengefasst wird unter IC im engeren Sinne die Fähigkeit des gegenseitigen schriftlichen und/oder mündlichen Verstehens v.a. innerhalb von nahverwandten Sprachen, sog. Sprachgruppen oder Sprachfamilien, ohne diese vorab formal erlernt zu haben, verstanden. Entscheidend für den gegenseitigen Verstehensprozess sind dabei die sprachliche Nähe und die daraus resultierenden interlingualen Synergieeffekte (vgl. z.B. Bär 2009: 24; Doyé 2005: 7; Meißner 2016: 234f.; Polzin-Haumann/Reissner 2020b: 115f.; Reissner 2007:1). IC kann auch über nahverwandte Sprachen hinausgehen, z.B. bestehen zwischen dem Englischen und den romanischen Sprachen aufgrund der gemeinsamen historischen Vergangenheit viele Synergien und auch Entlehnungen können zur sprachenfamilienübergreifenden IC beitragen (vgl. z.B. Reissner 2006; Schmitt 2011).

⁴⁰ Eine ausführliche Abhandlung zur definitorischen Annäherung an IC findet sich in Ollivier/Strasser (2013: 8ff.).

2.3.2.1 Interaktionale und rezeptive Interkomprehension

In der IC-Forschung gibt es zwei unterschiedliche Strömungen, die teilweise nicht trennscharf sind. Ausgehend von den Überlegungen Ronjats sowie der gelebten bzw. natürlichen IC entwickelt sich die interaktionale IC:

Unter ‚interaktionaler IK‘ verstehen wir eine Kommunikationsform, bei der sich mindestens zwei KommunikationspartnerInnen unter Verwendung unterschiedlicher Produktionssprachen verständigen. Jede/r spricht/schreibt in einer Sprache, die er/sie in ausreichendem Maß beherrscht, und versteht den/die KommunikationspartnerIn, der/die sich in einer anderen Sprache (oft außerhalb einer Sprachgruppe) ausdrückt (Ollivier/Strasser 2013: 44).

Die Wahl der Sprache ist dabei den Kommunikationspartner*innen überlassen und nicht auf eine Sprache, z.B. die L1, festgelegt. Das Präfix *inter-* bezieht sich dabei auf das gegenseitige Verstehen bzw. das Aufeinandertreffen verschiedener Sprachen. Bei der interaktionalen IC stehen die Kommunikation und die Interaktion im Vordergrund (ebd. 31, 44).⁴¹

Die rezeptive IC fokussiert die Förderung und Entwicklung rezeptiver Kompetenzen, meist mittels Lese- und Hörverstehen, innerhalb nahverwandter Sprachen auf Basis bereits vorhandener Sprachenkenntnisse:

Mit ‚rezeptiver IK‘ bezeichnen wir Rezeption (Lese- und/oder Hörverstehen) in fremden Sprachen, wenn diese hauptsächlich (aber nicht ausschließlich) auf der Basis von interlinguistischem Wissenstransfer stattfindet. Vorkenntnisse in diversen Sprachen meistens derselben Sprachenfamilie werden genutzt, um andere Sprachen zu verstehen (Ollivier/Strasser 2013: 43f.)

Ollivier/Strasser (ibid.) ergänzen, dass die Interaktion bei der rezeptiven IC oftmals nicht berücksichtigt wird, sondern der Fokus auf der Rezeption liegt. Das Präfix *inter-* bezieht sich hier auf das *interlinguale* Verständnis. Dabei werden häufig nicht nur rezeptive Kompetenzen in einer, sondern in mehreren Sprachen einer Sprachenfamilie angestrebt. Lernende mit Französischkenntnissen könnten demnach rezeptive Kompetenzen in mehreren romanischen Sprachen, z.B. Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch und Rumänisch, erwerben. Rezeptive IC kann aber auch als „Sprungbrett für den traditionellen Erwerb von Sprachkenntnissen/-kompetenzen bzw. als Einstieg in die interaktionale IK“ (ebd. 44) dienen.⁴²

Die vorliegende Arbeit geht von der rezeptiven IC, insbesondere dem *EuroCom*-Konzept, aus, weshalb entsprechende theoretische Grundlagen weiter ausgeführt werden.

Bereits in den 1990er Jahren wurden verschiedene Projekte zur Weiterentwicklung und Förderung der romanischen IC mit einem Fokus auf rezeptive Kompetenzen initiiert und bis weit

⁴¹ Eine umfassende und kommentierte Zusammenschau von Definitionen zur interaktionalen IC findet sich im Rahmen der Outputs des EU-Projekts EVAL-IC (<https://evalic.eu/>) zur Evaluation von IC-Kompetenzen unter <http://evalic.eu/wp-content/uploads/2019/08/O2-Bibliographie-augmente%CC%81e-IC-interactive.pdf> (letzter Zugriff 19.06.2023).

⁴² Eine umfassende und kommentierte Übersicht von Beiträgen mit Definitionen zur rezeptiven IC findet sich im Rahmen der Outputs des EU-Projekts EVAL-IC (<https://evalic.eu/>) zur Evaluation von IC-Kompetenzen unter http://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o1_ic_receptive_bibliographie_commentee.pdf (letzter Zugriff 19.06.2023).

in die 2000er Jahre weiterentwickelt, z.B. *Galatea*, *Galapro*, *EuRom4*, *EuRom5*, *Intercom* oder *EuroCom*⁴³ (vgl. z.B. Bär 2004: 121ff.; Ollivier/Strasser 2013: 78ff.; Reissner 2007: 41ff.). U.a. aus verschiedenen EU-Projekten gehen dabei bereits früh digitale Angebote zur IC hervor, was den innovativen und dynamischen Charakter des Forschungsfeldes widerspiegelt.

Aus dem *Galatea*⁴⁴-Projekt entstanden die Plattformen *Galanet* und *Galapro*, die sich grundsätzlich an romanophone Muttersprachler*innen richten.⁴⁵

Auf der Website der *Union Latine* z.B. konnten unter der Bezeichnung *Itinéraires romans* sechs interaktive Lerngeschichten, wie *Der gestiefelte Kater*, in verschiedenen romanischen Sprachen entdeckt und bearbeitet werden.⁴⁶

Die kollaborative Plattform *Miriadi*⁴⁷ (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*), welche durch *APICAD*⁴⁸ getragen und gepflegt wird, bietet neben Informationen zu aktuellen Kolloquien oder Veranstaltungen einen Aufgabenpool zu IC, Online-Workshops und die Möglichkeit des Austauschs. So findet sich z.B. auch das Projekt *Lecturio*⁴⁹ auf der *Miriadi*-Website, in dessen Rahmen frei zugängliche Lehr- und Lernmaterialien zu mehrsprachigen Märchen erarbeitet und bereitgestellt werden.

Ein vergleichsweise neues Angebot ist die kostenlose App *Romanica*⁵⁰, die vom *Ministère de la Culture* 2019 veröffentlicht wurde. Die Aufgabe für Lernende besteht darin, die fiktive Welt *Romanica* zu retten, indem IC-Aufgaben gelöst werden. Diese sind v.a. lexikbasiert und fokussieren verschiedene Themenbereiche, z.B. Begrüßung oder Reisen, im jeweiligen Level.

Für das *EuroCom*-Konzept wurden ab 2002 Materialsammlungen im CD-Rom-Format genutzt, bevor sie durch die Webpräsenz *eurocomprehension.info*, die nicht mehr vollumfänglich zugänglich ist, ergänzt wurden (vgl. Klein/Strathmann 2011; Reissner 2007: 50ff.). Eine überarbeitete und aktualisierte Version der *EuroCom*-Website⁵¹ soll 2024 gelaunched werden. Sie wird neben theoretischen Grundlagen zum Konzept, einen Selbstlernraum und Impulse zur Einbeziehung von *EuroCom*(*Rom*) in der Lehrer*innenbildung und der Schulpraxis beinhalten.

⁴³ Eine Übersicht über ausgewählte Projekte findet sich in Bär (2004: 121ff.) und Ollivier/Strasser (2013: 78ff.).

⁴⁴ Für weitere Informationen vergleiche <https://www.miriadi.net/en/projects#simple-table-of-contents-2> (letzter Zugriff 17.03.2022).

⁴⁵ Im Rahmen von *Galanet* wurde von 2001-2004 eine multimediale, kollaborative Plattform initiiert, auf der mithilfe verschiedener Lernsettings rezeptive Sprachkompetenzen in weiteren romanischen Sprachen aufgebaut werden konnten. Das Folgeprojekt *Galapro*, das in den Jahren 2008-2010 durchgeführt wurde, richtet sich an Sprachenlehrende und verfolgt das Ziel sie im Bereich der Interkomprehension zu schulen und auszubilden.

⁴⁶ https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr (letzter Zugriff 02.12.2021).

⁴⁷ <https://www.miriadi.net/> (letzter Zugriff 19.06.2023).

⁴⁸ *Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance*

⁴⁹ <https://www.miriadi.net/lecturio> (letzter Zugriff 17.03.2022)

⁵⁰ Weitere Informationen zur App finden Sie unter: <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Ressources/Ressources-pedagogiques-et-sensibilisation2/Romanica> (letzter Zugriff 02.12.2021).

⁵¹ Das *EuroComCenter* wird unter www.eurocom.uni-saarland.de verfügbar sein.

2.3.2.2 *EuroCom(Rom)*

Die Entwicklung des *EuroCom*-Konzepts beginnt Ende der 1990er Jahre, das Akronym steht für *EuroComprehension* und bezieht sich auf die europäische IC innerhalb der drei großen Sprachfamilien Europas. Der Fokus des Konzepts liegt auf der Förderung und Entwicklung rezeptiver Kompetenzen innerhalb nahverwandter Sprachen und zielt darauf ab, den Europäer*innen einen realistischen und vergleichsweise einfachen Zugang zur europäischen Mehrsprachigkeit zu eröffnen (vgl. z.B. Klein/Stegmann 2000: 11ff.; Meißner 2004).

Mit *EuroComRom* unter der Leitung von Polzin-Haumann und Reissner, *EuroComGerm* unter der Leitung von Hufeisen und *EuroComSlav* unter der Leitung von Zybatow, liegt für jede europäische Sprachfamilie ein entsprechendes Konzept zur Vermittlung und zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen innerhalb der Sprachengruppe vor (vgl. Bär 2004: 126ff.; Ollivier/Strasser 83ff.). Zusätzlich sei auf die weiteren Projekte *EuroComDidact* unter der Leitung von Meißner und *EuroComTranslat* unter der Leitung von Zybatow verwiesen.⁵²

Das *EuroComRom*-Konzept wurde 2000 von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann (2000: 11ff.) veröffentlicht und richtet sich an deutschsprachige Lernende, die Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen, darunter eine romanische Sprache, haben. Bereits bekannte Sprachen fungieren als sog. *Brückensprachen* zu weiteren romanischen Sprachen. Das Lernziel besteht darin, rezeptive Kompetenzen in beliebig vielen romanischen Sprachen mithilfe von transferbasierten Erschließungsstrategien zu entwickeln oder zu verbessern. Grundlage für das Erschließen eines Textes in einer bis dato unbekanntem romanischen Sprache bilden in erster Linie die sog. *sieben Siebe*, innerhalb derer die linguistischen Grundlagen der romanischen Sprachen systematisch zusammengefasst werden. Sie helfen Lernenden dabei, in sieben Schritten bereits bekannte Elemente aus einem Text zu dekodieren und so das Bekannte aus dem Unbekannten herauszusieben. Die sieben Siebe (Klein/Stegmann 2000: 31ff.) sind wie folgt unterteilt:

1. Internationaler Wortschatz (IW)
2. Panromanischer Wortschatz (PW)
3. Lautentsprechungen (LE)
4. Graphien und Aussprachen (GA)
5. Panromanische syntaktische Strukturen (PS)
6. Morphosyntaktische Elemente (ME)
7. Eurofixe (FX)

Das erste Sieb umfasst den internationalen Wortschatz (IW), der größtenteils aus Wörtern mit lateinisch-romanischer Basis besteht, die europaweit in vielen Sprachen ähnlich oder gleich verwendet werden. Geographische Begriffe, Namen oder Internationalismen zählen bspw. zum IW, der das größte Transferpotenzial für das optimierte Erschließen innehat. Zusätzlich erhöht

⁵² Erstes stelle die „vermittlungswissenschaftliche Komponente“ dar (Bär 2004: 140), Zweites ist auf die Ausbildung universitärer Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen ausgerichtet (Bär 2004: 140ff.; Ollivier/Strasser 86f.).

sich im Zuge der Digitalisierung und Globalisierung die Anzahl von Begriffen aus dem anglo-phonen Raum.

Der panromanische Wortschatz (PW) bildet das zweite Sieb und umfasst den Wortschatz, der in allen bzw. möglichst vielen romanischen Sprachen ähnlich oder gleich ist. Der PW geht weitestgehend auf das Lateinische zurück und gehört zu großen Teilen zum Grundwortschatz der romanischen Sprachen. Klein/Stegmann (2000: 37) weisen auf den sog. *Vervielfachungseffekt* hin, der besonders beim PW zum Tragen kommt:

Jedes Wort aus dem panromanischen Wortschatz, das man in einer romanischen Sprache kennt, kennt man gleich für eine ganze Reihe weiterer Sprachen mit. Man hat es hier mit einem lernökonomisch höchst wichtigen Effekt zu tun.

Innerhalb des PW wird unterschieden, in wie vielen romanischen Sprachen ein Wort ähnlich ist. Die Unterteilung reicht von in neun bis in fünf romanischen Sprachen und auf welchen Ursprung, Erbwortschatz oder Lehnwortschatz, sie zurückgehen.

Das dritte Sieb thematisiert Lautentsprechungen (LE), denn die lateinisch-romanischen Sprachgeschichte durchlebte nicht viele Laut- und Schreibveränderungen, so können viele Wörter mithilfe von Assoziationen oder Beispielwortreihen erschlossen werden. Beispielhaft dient die folgende Wortreihe, in der u.a. auch ein Unterschied zwischen den ost- und westromanischen Sprachen in Hinblick auf die Verwendung von *e-* vor *-s* am Wortanfang deutlich wird: Frz. *état* – Sp. *estado* – Ptg. *estado* – Kat. *estat* – It. *stato* – Ru. *stat*.

In enger Verbindung zum dritten Sieb steht das vierte Sieb, das Graphien und Aussprachen (GA) beinhaltet. Gleiche Laute werden in den verschiedenen romanischen Sprachen oftmals unterschiedlich geschrieben, wodurch das Verständnis beeinträchtigt werden kann. Demnach kann es helfen, zu wissen, dass *ch-* vor *e* und *i* im Italienischen und Rumänischen wie ein *k* ausgesprochen wird und somit ein *che* gleichbedeutend mit der Konjunktion *que* im Französischen, Spanischen, Portugiesischen und Katalanischen ist.

Das fünfte Sieb systematisiert panromanische syntaktische Strukturen (PS), denn die Grundstruktur der romanischen Syntax ist weitestgehend identisch. In erster Linie werden neun Kernsatztypen unterschieden, die gerade bei komplexeren Sätzen die Erschließung erleichtern. Dies ermöglicht schnell Subjekt, Prädikat oder Objekt in einem Satz zu identifizieren und richtig einzuordnen. Parallelen finden sich allerdings nicht nur in den Kernsatztypen, sondern bspw. auch bei Konditionalsätzen, Hypertaxen, Gerundien oder der Einleitung von Fragen.

Das sechste Sieb fokussiert morphosyntaktische Elemente (ME) bzw. grammatische Phänomene, wie die Pluralmarkierung, Tempus, Modus, Adverbienkennzeichnung, Adjektivsteigerung und Artikelformen, deren Kenntnis ebenfalls beim Erschließungsprozess dienlich ist.

Das siebte und letzte Sieb umfasst die sog. *Eurofixe*, also Prä- und Suffixe, seltener Infixe, die v.a. aus dem Lateinischen oder Griechischen stammen und ggf. an die Schreibkonventionen der jeweiligen romanischen Sprache angepasst sind. Beispiele für produktive Eurofixe sind die Präfixe *re-/ri-*, *pre-* und das Suffix *-tion* in der jeweiligen Schreibkonvention. Das Separieren des Fixes vom Wortstamm hilft dabei ein zusammengesetztes Wort zu dekodieren.

Die sieben Siebe haben primär eine sprachtypologische Grundlage und bilden erst mit dem Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden die Basis für das optimierte und transferbasierte Erschließen. Grundlegend beim optimierten Erschließen ist, dass sich die Lernenden bewusst werden, dass sie bereits auf eine vielfältige (Sprach-)Lernerfahrung zurückgreifen können und ihnen ihre bisherigen (Sprachen-)Kenntnisse eine große Hilfe für das Erlernen weiterer Sprachen sind. Zudem wird beim optimierten Erschließen nicht Wort für Wort übersetzt, sondern eine annähernde Übertragung des Textes vorgenommen, d.h. es ist ganz normal, dass Lücken entstehen und nicht jedes Wort verstanden wird. Dies ist auch nicht notwendig, denn das globale Textverständnis steht zunächst im Vordergrund. Auf diese Weise können Texte in bis dato unbekanntem romanischen Sprachen vergleichsweise einfach erschlossen und verstanden werden, was sich wiederum auf die Motivation auswirkt und auch Spracheinstellungen positiv beeinflussen kann (ebd. 13, 22).

Damit verbunden stellen auch die Förderung und (Weiter-)Entwicklung von Sprachenbewusstheit (vgl. Kap. 2.3.3.1) und Sprachlernbewusstheit (vgl. Kap. 2.3.3.2) wichtige Elemente des *EuroComRom*-Konzeptes dar. In diesem Sinne werden z.B. Reflexionsprozesse über die eigenen Sprachen, Erstsprache(n) sowie Fremdsprachen, und das Sprachenlernen initiiert und Interesse für neue Sprachen und Kulturen geweckt. Das Vergleichen von und Nachdenken über Sprachen, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie ihre Strukturen stößt ebenfalls Reflexionsprozesse an, die für das weitere (Sprachen)Lernen relevant sind. Oftmals findet sich in diesem Kontext auch der Anspruch der Ausbildung einer (*Multilingual*) *Language Awareness* (vgl. z.B. Bär 2009: 28ff.; Bermejo Muñoz 2019: 71ff., vgl. Kap. 2.3.3.1) oder *Multilingual language learning awareness* (vgl. z.B. Prokopowicz 2017: 38ff., vgl. Kap. 2.3.3.2). Hinzu kommt die Ausrichtung des Konzepts auf das selbstgesteuerte Lernen. Welche romanischen Sprachen im Fokus stehen, welches Lerntempo verfolgt oder welcher Lernweg gewählt wird, entscheiden die Lernenden selbst bzw. z.T. auch die Lehrenden (vgl. z.B. Bär 2009: 71ff.).

Mit dem *EuroComRom*-Konzept liegt ein umfassendes innovatives Lernkonzept zur Entwicklung von rezeptiven Kompetenzen innerhalb der romanischen Sprachenfamilie vor, das maßgeblich zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der EU-Bürger*innen beitragen kann und (die europäische) sprachliche sowie kulturelle Vielfalt erlebbar macht.

2.3.2.3 Interkomprehensionsdidaktik mit einem Fokus auf *EuroCom(Rom)*

Ursprünglich für erwachsene Lernende im universitären Sprachenlernkontext konzipiert, liegen mittlerweile zahlreiche Arbeiten zur Übertragung des *EuroComRom*-Konzeptes in die Lehrer*innenbildung und die Schulpraxis⁵³ vor (vgl. z.B. Bär 2009; Klein 2004; Korb/Reissner/Schwender 2020; Korb/Schwender 2019b; Polzin-Haumann/Reissner 2013/2020; Reissner 2015/2020a/b; Schwender 2020). Wie aus den Studien folgt bietet der Einsatz des *EuroComRom*-Konzeptes vielfältige Potenziale für die Förderung (mehr-)sprachlicher Kompetenzen.⁵⁴ Eine ausführliche Zusammenstellung findet sich in Bär (2009: 527f.), von der an dieser Stelle exemplarisch einige „Vorteile und Anstöße, die ein (zeitlich befristeter) Interkomprehensionsunterricht in kurzer Zeit geben kann“, aufgeführt werden:

Interkomprehensionsunterricht...

- orientiert sich (individuell) an den Vorkenntnissen der einzelnen Lernenden;
- sensibilisiert für die Bedeutsamkeit (guter) sprachlicher Vorkenntnisse, macht sie greifbar und wertet sie auf;
- sensibilisiert für Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den verschiedenen (bisher) gelernten Fremdsprachen
- führt [...] zu einer tieferen und breiteren Informationsverarbeitung und letzten Endes zu einer Stärkung der Erschließungssicherheit;
- unterstützt die Überprüfung der eigenen Lernschritte durch den Vergleich von Lernwegen [...];
- steigert durch einen breiten und zumeist unstrukturierten Input die Fähigkeit zum Hypothesenbilden und -testen;
- steigert durch die rezeptive Verarbeitung eines authentisch-zielsprachlichen Inputs die Lernmotivation und führt so zu einer Positivwahrnehmung des Sprachenunterrichts;
- führt durch ein positives Sprachenerlebnis zu einem Nachdenken über den eigenen Blick auf das Erlernen von Sprachen und auf diese Weise zu einer Revision der eigenen Haltung gegenüber (Fremd-)Sprachen.

Der Fokus – v.a. im Anfangsunterricht – liegt auf der Förderung und (Weiter-)Entwicklung rezeptiver Kompetenzen im Bereich des Lese- und Hör-Seh-Verstehens, da hier vergleichsweise schnell und einfach erste Lernerfolge erzielt werden können, was sich positiv auf die Motivation auswirken kann (vgl. z.B. Korb/Schwender 2020: 81ff.; Meißner et al. 2011: 86ff.; Polzin-Haumann/Reissner 2020: 117ff.; Strathmann/Meißner 2019: 387).

Die IC-Didaktik verfolgt dabei vier Prinzipien: *das Prinzip der Bewusstmachung*, *das Prinzip der Lernerautonomisierung*, *das Prinzip der Authentizität* sowie *das Prinzip der Rezeptivität* (Bär 2009: 33ff.). Laut Meißner et al. (2011: 98f.) besteht ein Lernziel zur Förderung von IC-Kompetenz im Hinblick auf inhaltliches Lernen im Wecken von Motivation und Sachinteresse für das Sprachenlernen und das Verstehen fremder Sprachen, was z.B. durch den Einsatz nicht-lehrintentionaler Texte ermöglicht wird (*Prinzip der Authentizität*; vgl. auch Bär 2009: 87ff.).

⁵³ Vgl. auch Kapitel 2.5.2.4.

⁵⁴ In dieser Arbeit liegt der Fokus auf Forschung und Methoden der rezeptiven IC innerhalb der romanischen Sprachengruppe. Eine Übertragung auf weitere nahverwandte Sprachen, bspw. die germanische oder slawische Sprachenfamilie, ist mit sprachengruppenspezifischen Anpassungen möglich.

Eng damit verbunden ist die Fokussierung auf die Förderung rezeptiver Kompetenzen bzw. das Leseverstehen, um ein verstehensorientiertes Lernen zu ermöglichen und die Lernenden nicht mit ‚unnötig‘ komplexen Lernzielen zu überfordern (*Prinzip der Rezeptivität*; Bär 2009: 92ff.). Lernerautonomisierung soll durch entdeckendes Lernen mithilfe von *learning by doing*, den Einsatz von Lernstrategien, Partner- und Gruppenarbeit sowie eine angepasste Lehrer*innenrolle erreicht werden (*Prinzip der Lernerautonomisierung*; Bär 2009: 71ff.).⁵⁵ Das *Prinzip der Bewusstmachung* (Bär 2009: 33ff.) verfolgt Lernziele auf der Ebene des kognitiven Lernens, z.B. das Wiedererkennen vermeintlich unbekannter Wörter sowie syntaktischer und grammatischer Funktionsmuster in einer oder mehreren fremden, aber nahverwandten, Sprachen unter Einbeziehung aller dem Lernenden zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen. Damit verbunden ist auch die Förderung und Entwicklung von Lernbewusstheit. Dies schließt Reflexionskompetenzen zum eigenen (Sprach-)Lernprozess ebenso wie das Bewusstsein über die „Verwendung von Sprache und Sprachen“ und „die Bedeutung von Sprachenkenntnissen für das Leben in Europa und der Welt“ mit ein (Meißner et al. 2011: 99). Zentral ist es Transferprozesse gezielt anzuleiten und zu fördern. Meißner et al. (2011: 87) fassen die für das IC-Konzept wichtigsten Transfertypen wie folgt zusammen:

- Identifikations- versus Produktionstransfer,
- Direktionalität des Transfers im Sinne von auf vorhandenes Wissen zurückgreifendem Transfer und auf zu konstruierendes Wissen vorgeifendem Transfer,
- intralingualer Transfer (der die Systematizität einer Sprache ausnutzt) versus interlingualer Transfer (der eine einzelne Sprache überschreitet),
- didaktischer Transfer als ein Transfer von Lernwissen, Lernhandlungsmustern und Neubewertung der Sprachen und des Fremdsprachenlernerlebnisses.

Transferprozesse können als Grundlage für die Konzeption von interkomprehensionsbasierten Aktivitäten herangezogen werden, die insbesondere drei Grundkomponenten enthalten: eine Textvorlage, einen Zieltext, ein Transferprodukt (ebd. 99).

Diese Herangehensweise wird auch in der für erwachsene Lernende konzipierten *EuroCom-Methode* und v.a. dem Werk *EuroComRom – Die sieben Siebe* von Klein/Stegmann (2000) sowie den in dieser Reihe für die verschiedenen Sprachen entstandenen Begleitwerken verwendet.⁵⁶ Dabei dient ein authentischer Text, bspw. eine Ortsbeschreibung, ein Horoskopauszug oder ein Wetterbericht in einer bis dato unbekanntem romanischen Sprache als Ausgangspunkt für das systematische optimierte Erschließen mithilfe der sieben Siebe. Dieses methodische Vorgehen wird seit Anfang der 2000er Jahre auch in angepasster, vereinfachter Form

⁵⁵ Auf die Rolle der Lernerautonomisierung und in diesem Kontext dem autonomen und selbstgesteuerten Lernen wird im Laufe dieses Unterkapitels noch explizit eingegangen.

⁵⁶ Z.B. *Spanisch durch EuroComprehension: Spanisch durch EuroComprehension: Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht* (Strahtmänn 2010), *Italienisch interkomprehensiv: Italienisch sofort lesen können* (Klein/Rutke 2005) oder *Katalanisch express: sofort Katalanisch lesen durch Ihre Brückensprache* (Stegmann/Moranta 2007).

auf den Schulkontext übertragen und stetig weiterentwickelt (vgl. z.B. Bär 2009; Klein 2004; Korb/Schwender 2020; Korb/Reissner/Schwender 2019; Polzin-Haumann/Reissner 2020b; Kap. 2.5.2.4). Neben der Durchführung interkomprehensiver Lerneinheiten durch eine Lehrperson ist ebenfalls möglich, dass Schüler*innen höherer Klassenstufen Unterrichtseinheiten für Schüler*innen niedrigerer Klassenstufen konzipieren und durchführen, wie es in diesem Projekt der Fall war. Dazu sind mir bisher keine weiteren Studien und Projekte bekannt.

Entsprechend der drei oben genannten Grundkomponenten sieht die klassische Vorgehensweise vor, einen für die Lerngruppe angemessenen authentischen Text vorzubereiten, der von den Lernenden in eine oder mehrere Zielsprachen übertragen werden kann. Wichtig ist dabei, dass die Transferbasen sichtbar und von den Lernenden als solche erkannt werden. Begleitet wird der Texterschließungsprozess von verschiedenen Aufgaben, die auch Teil des Transferprodukts sein können. Mögliche Aufgaben- und Übungsformate⁵⁷ enthalten z.B.:⁵⁸

- Verfassen von Wortserien (bspw. Frz. *la musique*, Sp. *la música*, Ptg. *a música*, It. *la musica*, Ru. *muzica*, Kat. *la música*, weitere Sprachen der Lernenden)
- Vergleichen einzelner Sätze in verschiedenen Sprachen und Herausarbeiten von z.B. syntaktischen oder grammatischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden
- Übertragen von Texten von einer Ausgangs- in eine oder mehrere Zielsprachen(n)
- Entdecken ähnlicher grammatischer Strukturen, bspw. mithilfe einer Hypothesengrammatik, z.B. bestimmte Artikel
- Schließen von Lücken in mehrsprachigen Serien (bspw. *la musique – la música – a música – Katalanisch?*)
- Mehrsprachiges diagnostisches Schreiben
- Erstellen eines (persönlichen) mehrsprachigen Wörterbuchs
- Einsetzen von Wörtepuzzles oder -memories für die Zuordnung von Wörtern
- Bearbeiten mehrsprachiger Sprachmittlungsaufgaben⁵⁹

Die „erbrachten linguale und didaktischen Transferleistungen“ werden mithilfe eines Transferproduktes dokumentiert und können für die Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie der eigenen sprachlichen Fähigkeiten als Basis dienen (Meißner et al. 2011: 99). In diesem Zusammenhang bietet es sich an, durchgehend Reflexionsfragen⁶⁰ zu stellen und, wenn immer möglich, eine Erklärung einzufordern, um die Lernenden für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sensibilisieren sowie zur Hypothesenbildung und Reflexion anzuleiten. Dieses Vorgehen leistet auch einen wichtigen Beitrag zur Förderung der *Multilingual Language Awareness* ebenso wie der Sprachlernkompetenz (vgl. Kap. 2.3.3). Morkötter (2019: 352) weist darauf hin, dass solche (Reflexions-)Fragen bislang allerdings „nur selten

⁵⁷ Aufgaben streben „eine (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen“ an (Morkötter 2019: 348), während Übungen eine komplexere Aufgabe vorentlasten. Übungen „sind darüber hinaus stärker formfokussierend und geschlossen, wohingegen Aufgaben offen(er) und bedeutungsfokussierender sind“ (ebd. 349).

⁵⁸ Die Beispiele sind nach keinem Prinzip geordnet, sondern bilden eine Auswahl an Möglichkeiten ab.

⁵⁹ Für eine ausführliche Auflistung vergleiche z.B. Meißner et al. (2011: 103ff.), Meißner (2020b: 435), Morkötter (2019: 349ff.) und/oder Strathmann/Meißner (2019: 387f.).

⁶⁰ Z.B. *Welche meiner Sprachenkenntnisse haben mir beim Erschließen des Textes geholfen und wieso? Auf welche Sprachen habe ich bei der Bearbeitung der Aufgabe/Übung zurückgegriffen? Was ist mir schwer/leicht gefallen?*

gestellt [werden].“ Beispiele für Transferprodukte sind Hypothesengrammatik oder Laut-Denk-Protokoll, wobei erstere sowohl Aufgabenform als auch Transferprodukt sein kann (Meißner et al. 2011: 99).

Eine Hypothesengrammatik initiiert den Vergleich und Transfer zwischen mehreren Sprachen und stößt Vernetzungsprozesse an. Beim Erstellen einer Hypothesengrammatik wird auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen und dieses in einem neuen Kontext angewendet. Sie eignet sich insbesondere für die intra- und interlinguale Vergleichsarbeit im Bereich Wortschatz- und Grammatikarbeit. Die Lernenden werden dazu angeleitet Grammatikstrukturen zu entdecken, Hypothesen zu bilden, diese zu verifizieren oder zu falsifizieren und somit sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede selbstständig zu erforschen. Für die Darstellungsweise wird oftmals mit einer Tabelle gearbeitet, die z.B. Kategorien wie Entdeckungen im Zielsprachigen Text, Gemeinsamkeiten zu den Brückensprachen, meine Hypothesen sowie konkrete grammatische Strukturen wie Artikel oder Zeitformen, enthalten kann (Bär 2009: 114f.; 2011: 137ff.). Wie frei eine Hypothesengrammatik gestaltet wird, hängt auch davon ab, wie viele Vorerfahrungen die Lernenden bereits mit solchen Formaten gesammelt haben.⁶¹ Eine Hypothesengrammatik kann entweder für einen Text angelegt oder fortlaufend geführt und ergänzt werden v.a. letztere Vorgehensweise ermöglicht das Abbilden und Dokumentieren des (Sprach-)Lernprozesses (vgl. z.B. Morkötter 2019: 351).

Beim Laut-Denk-Protokoll verbalisieren die Lernenden ihre Gedankengänge zeitgleich zur Bearbeitung einer Aufgabe. Die Überlegungen können entweder mündlich aufgenommen oder verschriftlicht werden und sollen „Einblicke in den Aufbau von Sprachhypothesen [...] oder auch von Lernentscheidungen und Lernattitüden [geben], um auf diese Weise den Lernweg sowohl für den einzelnen Lerner als auch für die anderen Mitlerner transparenter zu machen, was wiederum zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand führt“ (Bär 2009: 135). Die Komplexität des Anfertigens eines Laut-Denk-Protokolls darf dabei nicht unterschätzt werden und auch die Aussagekraft der auf diese Weise erhobenen Daten ist disputabel. Lernende sind es in der Regel nicht gewöhnt, ihre Gedanken zu verbalisieren, wodurch sie sich beim Anfertigen eines Laut-Denk-Protokolls in einer ungewohnten und auch unnatürlichen Situation befinden. Zudem können Laut-Denk-Protokolle Denkprozesse nicht genau abbilden, sondern lediglich Kognitionen erfassen (ebd. 136). Weitere Kritikpunkte an der Laut-Denk-Protokoll-Methode finden sich in Bär (2009: 136f.), der allerdings dennoch unter Rückgriff auf

⁶¹ Beginnen die Schüler*innen erst mit dem interkomprehensiven Arbeiten bietet sich eine Hypothesengrammatik an, die einige Inhalte vorgibt. Mit einer ‚freieren‘ Hypothesengrammatik kann gearbeitet werden, wenn die Schüler*innen bereits mit Interkomprehensionsaufgaben vertraut sind und bereits eigenständig Wörter und grammatische Strukturen aus der Textvorlage herausfiltern können.

Heine (2005: 174) das Fazit zieht, dass „keine andere Methode einen tieferen und besseren Einblick in die mentalen Prozesse erlaubt“ (ebd. 137). Zu Bedenken ist, dass hierzu insbesondere technologische Weiterentwicklungen und bildgebende Verfahren neue Einblicke und Ansätze hervorbringen, die zukünftig an Relevanz gewinnen werden.

Zentral bei der Einbeziehung von IC ist auch die Unterrichtskonzeption (vgl. *Prinzip der Lernerautonomisierung*). Lernende, die noch keine oder nur wenig Erfahrung mit dem IC-basierten Sprachenlernen gemacht haben, brauchen eine stärkere Anleitung als Lernende, die mit dem IC-Ansatz bereits vertraut sind. Demnach kann es sinnvoll sein, den Anfangsunterricht fragend-entwickelnd bzw. fragend-forschend zu gestalten und zunehmend einen Wechsel von Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) zu integrieren. Dabei gilt es zu beachten, „dass mentale Prozesse immer individuell und einzig sind. Partner- und Gruppenarbeit können – was die Bewusstmachung interkomprehensiver Prozesse angeht – immer nur vergleichend und im Nachhinein eingesetzt werden“ (Strathmann/Meißner 2019: 390).

Aufgrund fehlender begrifflicher, aber unbedingt notwendiger Klärung der Begriffe *Lernerautonomisierung*, *autonomes Lernen* und *selbstgesteuertes Lernen* im Rahmen von IC-Unterricht möchte ich an dieser Stelle einen kurzen Exkurs dazu einfügen.

Zunächst muss zwischen selbstgesteuertem und autonomen Lernen unterschieden werden, da die Begriffe z.T. synonym verwendet, die Konzepte nicht trennscharf sind und insbesondere in der IC eher vom autonomen Lernen ausgegangen wird.⁶² Bislang besteht allerdings kein Konsens hinsichtlich der definitorischen Einordnung, sodass auch in dieser Arbeit die Forschungsperspektive zentral für die Annäherung an beide Konzepte ist. Lernerautonomie bzw. die Entwicklung hin zu autonomen Lernenden stellt ein globales Bildungsziel dar, denn es soll dazu befähigt werden auch über die schulische Bildung hinaus selbsttätig weiterzulernen (vgl. bspw. Bär 2009: 71ff.; Neuner-Anfindsen 2005: 19ff.). Dabei übernimmt nach Holec (1981) der Lernende die „mit dem Lernprozess verbundenen Entscheidungen selbst“ (zit. aus Schmenk ⁶2016: 367 nach Holec 1981: 3), d.h. Lernende „müssen Lernziele setzen, Inhalte und Progression ihres Lernens bestimmen, geeignete Methoden und Techniken zur Erreichung ihrer Lernziele auswählen sowie ihren eigenen Lernprozess wie auch ihre eigenen Lernfortschritte überwachen (*monitoring*) und evaluieren können“ (Schmenk ⁶2016: 367; vgl. auch Bachel 2005: 3). Holec (1981) bezieht seine Überlegungen dabei auf die Erwachsenenbildung, bei der Übertragung auf den schulischen Fremdsprachenunterricht wird jedoch oftmals die Komplexität seiner Definition von Lernerautonomie beschränkt, und zwar auf die „Fähigkeit [...], das eigene Lernen selbst in die Hand zu

⁶² Eine ausführliche Abhandlung zur Differenzierung von selbstgesteuertem und autonomen Lernen findet sich z.B. in Schmenk (⁶2016) oder Schmidt (2005).

nehmen bzw. zu steuern“ (Schmenk ⁶2016: 367f.). Eine ähnliche definatorische Eingrenzung findet sich bei Schmidt (2005: 2), in der die Eigenverantwortlichkeit ergänzt wird, denn die Lernenden übernehmen „stets die Planung, die Auswahl der Lernmaterialien und die Durchführung des Lernprozesses selbstständig und eigenverantwortlich, vollständig unabhängig von Institutionen und Lehrpersonen“ und agieren als „Wissenssammler und -verarbeiter“ (Schmidt 2005: 3). Die Lehrperson übernimmt eine begleitende beratende Funktion und leitet dazu an, den eigenen Lernprozess sukzessive autonom zu gestalten.

Martinez (2020: 336) setzt das autonome Lernen dem selbstständigen Lernen gleich und formuliert vier Perspektiven der Selbstständigkeit der Lernenden, die sich mit den oben genannten Überlegungen überschneiden. Demnach ist für das selbstständige Lernen charakteristisch, dass Lernende aus Eigeninitiative heraus den Lernprozess initiieren, diesen zielgerichtet weiterverfolgen, eigenständig arbeiten und von „disziplinären Zuordnungen oder (disziplin-)spezifischen Arbeitsformen“ unabhängig sind (ibid.). Für die Förderung des selbstständigen Lernens eignen sich „alle Formen des offenen (Fremdsprachen-)Unterrichts wie beispielsweise Wochenplanarbeit bzw. Arbeit mit Lernplänen, Freiarbeit, Stationenarbeit, Projektunterricht oder selbstständige Arbeit in Werkstätten, sogenannten Lernbüros bzw. das Lernen an außerunterrichtlichen Lernorten“ (ibid.). Wichtig ist, dass die Lehr-/Lernsettings den Lernenden ermöglichen selbstständig zu arbeiten, sie im Zentrum stehen, die Lehrperson sich zurückhält und eher eine beobachtende Rolle einnimmt. Inwieweit das Lehr-/Lernarrangement vorstrukturiert wird, hängt davon ab, wie erfahren die Lernenden bereits mit dem selbstständigen bzw. autonomen Lernen sind. Eine transparente Vorgabe der Lernziele ist dennoch immer erforderlich (ebd. 336f.).

Selbstgesteuertes Lernen als Lernform kann je nach Perspektive entweder als förderlich für die Lernerautonomie angesehen werden oder Lernerautonomie wird als Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen angesehen (Schmenk ⁶2016: 367). Ich vertrete erstere Meinung, da Lernerautonomie noch einen höheren Grad an Selbstständigkeit von den Lernenden verlangt als es beim selbstgesteuerten Lernen der Fall ist, wobei die Grenzen nicht immer trennscharf sind und Überschneidungen bestehen.

Beim selbstgesteuerten Lernen können Lernende Lernprozesse ebenfalls maßgeblich beeinflussen und steuern, allerdings ist der Grad an Fremdsteuerung höher als beim autonomen Lernen, denn es werden bspw. Lernziele, Lernwege, Methoden oder Lehr-/Lernmaterialien von der Lehrperson vorgegeben oder gemeinsam festgelegt (Schmidt 2005: 2). Was nicht bedeutet, dass Lernende nicht auch an „Entscheidungen über Lernziele, Lernstrategien, Lernort, Lernzeit, Lernhilfen [...] Lernkontrolle“ sowie Lerninhalten miteinwirken und diese lenken können

(Schmidt 2005: 2; zitiert aus Breuer 2001: 88). Vielmehr liegt der Unterschied in der Beteiligung der Lehrperson, die den Lernprozess beobachtet, begleitet und je nach Grad der Fremdsteuerung anleitet. Dies bedeutet, dass im Gegensatz zum autonomen Lernen, bei dem Lernende weitestgehend selbstständig sind, die Lehrperson beim selbstgesteuerten Lernen eine aus inhaltlicher sowie didaktischer Sicht wichtige betreuende Funktion innehat (Schmidt 2005: 2). Selbstgesteuert zu lernen heißt dabei nicht, dass Lernende auf sich selbst gestellt sind und sich die Lerninhalte alleine aneignen; Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen können ebenso Teil des selbstgesteuerten Lernens sein wie Einzelarbeitsphasen (ibid.). Schmenk (⁶2016: 370) weist darauf hin, dass mittlerweile unter dem selbstgesteuerten Lernen „nicht mehr nur das individuell gesteuerte und strategiegeleitete (Selbst-)Lernen verstanden [wird], sondern auch das gemeinsame Lernen in virtuellen oder realen Lernumgebungen, das gemeinsame Planungs-, Durchführungs- sowie Evaluationsprozesse erfordert.“ Damit dies gelingt, sind nicht nur Strategietrainings wichtig, sondern auch Prozessreflexionen, „die es Lernenden ermöglichen, eigene Lern- und Entscheidungsprozesse zu erfassen, kritisch zu überprüfen und ggf. zu modifizieren“, wodurch die Einbeziehung von Sprachlernstrategien und Reflexionskompetenz in diesem Unterkapitel erneut ihre Berechtigung findet (ibid.). Neben den oben genannten Aspekten bedingen weitere interne und externe Faktoren im Hinblick auf die „komplexe Interaktion zwischen Lernenden und Lernumwelt“ das Gelingen des selbstgesteuerten Lernens (Schmidt 2005: 2).⁶³ In diesem Kontext stellen Methodenkompetenz, Motivation, soziale Interaktion und kooperative Lernformen, Ressourcennutzung und Medienkompetenz die wichtigsten Komponenten selbstgesteuerten Lernens dar.⁶⁴

Übertragen auf die IC-Didaktik stellt das selbstgesteuerte Lernen⁶⁵ eine wichtige Lernform für das Erreichen von Lernerautonomisierung dar und bedeutet, dass Lernende

sprachliche Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten erkennen bzw. entdecken, diese Entdeckungen selbst beschreiben, memorieren und schließlich im Sinne der Förderung der Sprachlernbewusstheit den eingeschlagenen Weg im Nachhinein mit eigenen Worten reflektieren und evaluieren. Selbstständigkeit impliziert somit Selbsttätigkeit, Selbsterfahrung, Selbststeuerung und Selbstevaluation (Bär 2009: 72).

Lernende agieren als (Sprachen-)Forschende oder -Detektive und gestalten ihren eigenen Forschungs- bzw. Lernprozess selbstgesteuert, was bedeutet, dass sie mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Dies bezieht sich folglich auf Erfolge ebenso wie auf

⁶³ Zu den internen Faktoren zählen bspw. „das Verfügen über die nötigen kognitiven Fähigkeiten, Arbeits- und Problemlösestrategien“ und zu den externen Faktoren „das Vorhandensein ausreichend großer Chancen und Möglichkeiten in der Lernumgebung“ (ebd. 2f.).

⁶⁴ Für eine ausführlichere Zusammenstellung zu den vorgeschlagenen Komponenten vgl. Schmidt (2005: 4).

⁶⁵ Bär (2009: 71ff.) widmet ein Kapitel dem Prinzip der Lernerautonomisierung mit einem Fokus auf dem entdeckenden Lernen. Die Annahme, dass Lernende vollständig autonom lernen, lehnt er jedoch ab und spricht sich für mehr Autonomie beim Sprachenlernen und die Herausbildung von autonomeren Lernenden aus. Dienlich zur Förderung der Lernerautonomie ist unter diesem Verständnis auch das selbstgesteuerte Lernen.

Misserfolge und soll den Lernenden – im Sinne des autonomen Lernens – ermöglichen, „eine Fremdsprache auch außerhalb der Institution Schule weiter oder neu zu lernen und darüber hinaus spätere Lernprozesse eigenständig initiieren zu können“ sowie nachhaltig (Sprachen) zu lernen (ibid.). Dabei spielt auch die Herausbildung und Förderung von (Sprach-)Lernbewusstheit eine wichtige Rolle ebenso wie die Begleitung des Lernprozesses durch die Lehrperson. Denn Lernende in der Schule ohne Hilfestellung, Vorbereitung oder Anleitung autonom lernen zu lassen, erweist sich als wenig zielführend, vielmehr bestimmt die Mischung und Balance aus Selbst- und Fremdsteuerung den (erfolgreichen) Ablauf des Lernprozesses.

Wie aus Bär (ebd. 514) folgt wird der Einsatz des entdeckenden und selbstgesteuerten Lernens und Arbeitens insgesamt von den Schüler*innen als positiv eingeschätzt und wahrgenommen. Jüngere Schüler*innen wünschen sich mehr Vorgaben und Lenkung durch die Lehrperson, ältere schätzen den angebotenen Freiraum und können diesen gezielter nutzen. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine an die Gruppenarbeitsphase(n) anschließende Besprechung der Erkenntnisse zentral für das Klären offener Fragen, das Nachdenken über Sprachen sowie in diesem Kontext das Anstoßen wichtiger Reflexionsprozesse ist. Zur Anleitung, Einübung und Begleitung des selbstgesteuerten sowie autonomen Lernens eignet sich bspw. die Arbeit mit Lerntagebüchern (ebd. 137f.) oder (Sprachen-)Portfolios (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 23).

Die IC-Didaktik und insbesondere das *EuroComRom*-Konzept sind allerdings auch mit Herausforderungen verbunden (vgl. z.B. Reimann 2018a: 43). Der Fokus liegt auf der Förderung und Entwicklung rezeptiver Kompetenzen in romanischen Sprachen; produktive Kompetenzen werden – wenn überhaupt – nur in geringem Maße behandelt (vgl. dazu z.B. Korb/Schwender 2020). In diesem Zusammenhang wird bisweilen die Frage gestellt, ob ein rezeptiv orientiertes Lehr-/Lernkonzept dem Anspruch des heutigen Fremdsprachenunterrichts noch gerecht werden kann (vgl. Müller-Lancé 2003a: 62ff.; Reimann 2018a: 43). Publikationen aus der IC-Forschung liefern indes erste Ansätze für die Öffnung hin zur Einbeziehung produktiver Kompetenzen und der Weiterentwicklung von einem eher starren hin zu einem dynamischen Verständnis von IC (vgl. z.B. Castagne/Monneret 2021). Die mehrkulturelle Perspektive auf das Sprachenlernen wird bislang noch nicht in ausreichender Form mitberücksichtigt, ebenso wie der Einbezug der Herkunfts- und Familiensprachen, wobei in diesem Bereich zunehmend Forschungsarbeiten erscheinen (vgl. z.B. Fernández-Amman et al. 2015; Garía García et al. 2020). Letztlich ist das *EuroComRom*-Konzept „sehr bildungslastig“ bzw. „theorielastig“ (Müller-Lancé 2003a: 59), die Erschließungsstrategien mithilfe der sieben Siebe oftmals hochkomplex und somit als

solche für den Schulkontext nicht uneingeschränkt geeignet. Es bedarf demnach einer entsprechenden Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler*innen, wie es bereits z.B. im Rahmen von *EuroCom*-Projekttagen erfolgt (vgl. Bär 2009; Klein 2004; Korb/Schwender 2019a; Reissner/Korb/Schwender 2020; vgl. auch Kap. 2.5.2.4).

Die Integration interkomprehensiven Arbeitens ist bislang auf (Schul-)Projektformate beschränkt; ein Einsatz im regulären Fremdsprachenunterricht erscheint nur schwer umsetzbar (Bermejo Muñoz 2019: 85f.). Dies ist u.a. auch damit verknüpft, dass (angehende) Lehrende oftmals zum einen Bedenken bzgl. des zeitlichen Mehraufwands bei der Einbeziehung interkomprehensiven Elemente in ihren Unterricht äußern und zum anderen selbst unsicher mit dem Umgang mit mehreren Sprachen sind, da sie als Expert*innen in einer oder zwei Sprachen ausgebildet wurden (ebd. 86). Eine Möglichkeit diesen Bedenken und Ängsten entgegenzuwirken besteht darin, IC bereits in universitären Lehrveranstaltungen für angehende Lehrende sowie in Fortbildungskonzepte für Referendar*innen und bereits praktizierende Lehrende theoretisch und praktisch zu integrieren. Ein entsprechendes erfolgreiches Angebot gibt es an der Universität des Saarlandes bereits seit 2010. Initiiert von Reissner wurden im Laufe der Jahre Lehrveranstaltungen und Schulprojekte zur europäischen Interkomprehension und dem *EuroComRom*-Ansatz etabliert. Mit der Gründung des *Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit* an der Universität des Saarlandes 2016 konnten das Aus- und Fortbildungsangebot sowie die Kooperation mit Schulen noch weiter ausgebaut und verstetigt werden (vgl. z.B. Korb/Reissner/Schwender 2020; Polzin-Haumann/Reissner 2020).

Auch wenn Mehrsprachigkeit und IC im Saarland mittlerweile einen festen Bestandteil in sprachenpolitischen Leitlinien und Lehrplänen einnehmen, finden sie noch keine ausreichende Berücksichtigung im Schulalltag. Mit Blick auf Deutschland kann resümiert werden, dass interkomprehensive Ansätze auf institutioneller Ebene noch nicht ausreichend etabliert sind (Bermejo Muñoz 2019: 85; Polzin-Haumann/Reissner 2020b; Reissner 2011: 182).

IC als innovatives Lehr- und Lernkonzept zur Vermittlung von Mehrsprachigkeit eröffnet zahlreiche Möglichkeiten für den Sprachenunterricht. Das Verständnis von IC in dieser Arbeit basiert auf der rezeptiven IC, wobei auch die Förderung produktiver Kompetenzen in nahverwandten Sprachen mitgedacht und wann immer möglich eingebracht wird. Ebenso nehmen die Einbeziehung aller sprachlichen und kultureller Ressourcen der Schüler*innen einen besonderen Stellenwert ein. Zukünftig erscheint es zentral, Weiterentwicklungen aus der IC-Forschung, die u.a. auf eine verstärkte Einbeziehung von Produktion abzielen (vgl. z.B. Castagne/Monneret 2021), in die IC-Didaktik miteinzubeziehen und das *EuroCom*-basierte IC-Konzept noch dynamischer und zeitgemäßer zu gestalten.

2.3.3 Förderung transversaler Kompetenzen

Der Förderung und (Weiter-)Entwicklung von Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz als transversale Kompetenzen kommen in den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2014a) eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht zu und sie sind auch für alle mehrsprachigkeitsorientierten Lehr-/Lernkonzepte von zentraler Bedeutung.⁶⁶ Beide werden dabei als eigenständige transversale Kompetenzen angesehen, die die anderen Kompetenzbereiche des Sprachenlernens⁶⁷ unterstützen. Das Vorhandensein von Reflexionskompetenz wird dabei meist vorausgesetzt; in der Schulpraxis zeigt sich allerdings, dass dies nicht immer der Fall ist, und dass Schüler*innen gezielt an das (Selbst-)Reflektieren herangeführt werden müssen. Aufgrund der besonderen Relevanz und des oftmals fehlenden reflektierten Umgangs mit dem Reflexionsbegriff erfolgt ein Exkurs zur Reflexionskompetenz.⁶⁸

2.3.3.1 Sprachenbewusstheit und *Multilingual Language Awareness*

Sprach(en)bewusstheit oder im englischen Pendant *Language Awareness* (LA) beschreibt keineswegs ein neues Konzept, sondern einen Ansatz, der bereits in verschiedenen Ländern unter anderer Bezeichnung, z.B. *linguistic consciousness*, *métalangage*, *metalinguistic awareness* oder *Sprachbetrachtung*, thematisiert, jedoch vorrangig mit Grammatikunterricht verbunden wurde. In seinem heutigen Verständnis geht LA insbesondere auf Hawkins zurück, der in den 1980ern Defizite im englischen Schulsystem im Bereich der Sprachbildung diagnostizierte.⁶⁹ Eine weitere Stärkung erfährt die Förderung von LA durch die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht (Gnutzmann 2010: 115f.; Lenz 2009: 42f.; vgl. auch Neuner-Anfindsen 2005: 36f.; Morkötter 2005: 39; Wildemann et al. 2020: 119f.).

Bislang liegt keine einheitliche Definition vor und auch hinsichtlich terminologischer Fragen besteht noch kein Konsens. Sprachbewusstheit und Sprachenbewusstheit werden „in der Literatur eher synonym verwendet und nicht systematisch voneinander abgegrenzt“, auch wenn es durchaus Überlegungen zur Unterscheidung der beiden Konzepte gibt (Gnutzmann 2016: 144). Oftmals findet auch die englische Entsprechung *Language Awareness* Verwendung, aus der in erster Linie die deutschen Äquivalente *Sprachbewusstheit* und *Sprachbewusstsein* abgeleitet

⁶⁶ Ein Bezug zu den Bildungsstandards wird ergänzend in Kap. 2.5.1.1 hergestellt, während in diesem Kapitel v.a. die Forschungsperspektive beleuchtet wird.

⁶⁷ *funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Text- und Medienkompetenz*

⁶⁸ Diese ist nicht ausschließlich dem (Mehr-)Sprachenlernen zuzuordnen, sondern eher auf erziehungswissenschaftlichen Ebene angesiedelt, wird fächerübergreifend verstanden und stellt eher eine Methodenkompetenz dar.

⁶⁹ Eine ausführliche Abhandlung der von Hawkins festgestellten Defiziten findet sich z.B. in Gnutzmann (2010: 116).

wurden, die sich allgemein zusammengefasst „mit den Prozessen und Produkten der verschiedenen Typen des Spracherwerbs in schulischen und außerschulischen Kontexten“ beschäftigen (ebd. 145). Doch auch zur Unterscheidung von Sprachbewusstheit und -sein stehen Ansätze zur Diskussion (vgl. z.B. in Hug 2007: 10ff.).

In Anlehnung an Eichler (2007: 31) wird Sprachenbewusstheit in dieser Arbeit als Begriffserweiterung zu Sprachbewusstsein verstanden und Sprach(en)bewusstheit mit *Language Awareness* gleichgesetzt (vgl. z.B. auch Gnutzmann 2010: 115; Lenz 2009: 45).⁷⁰

Zur allgemeinen definitiven Einordnung von Sprachenbewusstheit wird meist Donmall (1985: 7) zitiert, der darunter „a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“ versteht. Laut Lenz (2009: 46) steht bei Sprachbewusstheit „ein ganzheitlicher Ansatz von Sprachbetrachtung im Vordergrund, bei dem es weniger um sprachliche Korrektheit als um die Erforschung von Sprache und Bedeutungen, um Reflexionen über authentischen Sprachgebrauch und um Offenheit für kulturelle und sprachliche Vielfalt geht.“ Eichler (2007: 31) bezieht das Sprachenlernen und Einstellungen mit ein und definiert Sprachbewusstheit als „das metakommunikative Wissen über (die eigene oder fremde) Sprache, der bewussten Einstellung zu(r) Sprache(n) und der eigenaktiven Spracherfahrung in späten, bewussten sprachlichen Lernprozessen“. Eine Erweiterung erfährt diese Definition durch die *Association for Language Awareness*, die nicht nur das Wissen über und den Gebrauch von Sprache, sondern auch das Sprachenlehren und -lernen mitberücksichtigt:

We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.

It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them (ALA 2022).⁷¹

Eine weitere Definition findet sich in Morkötter (2005: 29), die darauf verweist, dass Sprachbewusstheit zu verstehen ist als „ganzheitliches Konzept, das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen, usw. von Sprachenbenutzern und Sprachenlernern umfasst“. Es ist somit nicht mit einer „Rückkehr zu einem Sprachenunterricht [...], der eine formale Grammatikvermittlung und sprachliche Korrektheit in den Vordergrund stellt“ verbunden. Sie unterteilt *Language Awareness* in ihrer Untersuchung in drei miteinander vernetzte Ebenen. Auf der Ebene des Individuums wird „Sprachbewusstheit als ein individuelles dynamisches Gefüge von *Kognitionen, Einstellungen und Emotionen* einer Person zu Sprache(n) und zum Lernen und Lehren von Sprachen“

⁷⁰ Wenn in der konsultierten Literatur die Bezeichnung Sprachbewusstheit verwendet wird, wird dies entsprechend beibehalten, z.B. in Zitaten.

⁷¹ Diese Definition wurde 2022 von der Website der ALA abgerufen; sie hat allerdings bereits seit 1996 in ähnlicher Form bestand (vgl. Donmall-Hicks 1997).

verstanden (ebd. 37, Herv. i. O.). Sprachbewusstheit ist dabei als ein dynamischer, veränderbarer und keinesfalls fester Zustand anzusehen (ibid.). Auf einer zweiten Ebene ist *Language Awareness* „Mittel des Sprachenlernens im Sinne einer Nutzung expliziten Wissens für Sprachgebrauch und -erwerb sowie einer Explizierung von zuvor implizit(er)em Wissen, das daraufhin für einen Transfer auf andere und/oder neue Sprachverwendungs- und -lernkontexte zur Verfügung steht“ (ibid., Herv. i. O.). Auf einer dritten Ebene betrachtet Morkötter (2005: 37, Herv. i. O.) „Sprachbewusstheit als *Ziel* an sich im Sinne einer Bewusstheit über beispielsweise sprachliche Vielfalt oder über eine Konzeption des sprachlichen Fehlers als ein natürlicher Prozess des Hypothesenbildens und -prüfens.“

Ausgehend von einem solch breiten Verständnis von *Language Awareness* argumentiert Gnutzmann (2010: 115), dass Sprachbewusstheit auch immer mit Sprachlernbewusstheit verbunden ist und zu der Annahme führen kann, „dass erhöhte Sprachbewusstheit zu einer Verbesserung der Kenntnis von Sprache, der Sprachhandlungsfähigkeit, der Sprachlernfähigkeit und der Fähigkeit Sprache(n) zu unterrichten, führt“ (ibid.; vgl. auch Neuner-Anfindsen 2005: 30ff.; Morkötter 2005: 38). Zudem betont er die Relevanz des interkulturellen gegenseitigen Verständnisses (ibid.; vgl. auch Putsche/Macaire 2014: 14).

Zur Konkretisierung der Definitionen von Sprachenbewusstheit dient eine Einteilung in fünf unterschiedliche Domänen nach James und Garret (1992), gemäß derer Sprachenbewusstheit aus der affektiven, sozialen, politischen, kognitiven und performativen Perspektive betrachtet werden kann (Gnutzmann 2010: 116f.; Morkötter 2005: 29ff.).

Die affektive Dimension beschreibt den „Zusammenhang von Sprache, Emotion und Motivation“ (Lenz 2009: 46) und trägt auch zur Motivationsförderung für das weitere Sprachenlernen bei, indem Interesse und Neugier am Lerngegenstand geweckt werden. Dabei spielen emotionale Aspekte eine wichtige Rolle für die Herausbildung einer positiven Haltung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen sowie deren Sprecher*innen (vgl. Gnutzmann 2010: 117; Morkötter 2005: 29f.), sodass „die Bewusstheit über Einstellungen und Vorstellungen“ in der affektiven Domäne einen besonderen Stellenwert einnimmt (Putsche/Macaire 2014: 14).

Die soziale Dimension „kann sich in der Beziehung von Sprecher und Hörer und dem daraus resultierenden Sprachverhalten manifestieren, weiterhin durch den Zusammenhang von Sprache und sozialer Schicht, Geschlecht oder Ethnie“ (Gnutzmann 2010: 117). Sie bezieht sich demnach auch auf die „Kommunikationsfähigkeit“ (Putsche/Macaire 2014: 14f.). Dies beinhaltet ebenso die Reflexion über den Status und die Rolle von Sprachen in der Gesellschaft, insbesondere in Zusammenhang mit Standardsprachen, Regionalsprachen, Minderheitensprachen und Dialekten. Damit einher geht die Wertschätzung, Akzeptanz und Berücksichtigung weiterer

Sprachen und Kulturen, v.a. in mehrsprachigen Räumen, die über die im Bildungssystem angebotenen (Fremd-)Sprachen hinausgehen (Morkötter 2005: 30).

Die kognitive Dimension beinhaltet die „Bewusstheit über sprachliche Muster“ (Putsche/Macaire 2014: 14). Lenz (2009: 46) führt weiter aus, dass sie das „Sprachwissen des Lerners, das das Verständnis von Sprache als regelhaftes System oder das Wissen um die Geschichtlichkeit von Sprache, d.h. den Ursprung, die Verwandtschaft und die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen“ umfasst. Somit steht „die Einsicht von Schülern in den Bau und die Struktur einer Sprache, insbesondere also auf die geistige Durchdringung von Sprache und ihrem Gebrauch“ im Fokus (Gnutzmann 2010: 117). Sie zielt auf das „Erkennen von sprachlichen Regeln und Regelmäßigkeiten, von Kontrasten und von sprachlichen Einheiten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen“ ab (ibid.), was v.a. im Kontext der Mehrsprachigkeitsförderung von besonderer Relevanz ist (vgl. Morkötter 2005: 31). Dabei können auch Abweichungen von der sprachlichen Norm bewusst bei der Hypothesenbildung und -überprüfung und dem Umgang mit Fehlern einbezogen werden (Gnutzmann 2010: 117f.).

Die politische Domäne regt zum Nachdenken über das „Manipulationspotenzial von Sprache“ an, das sich bspw. in persuasiven Texten in politischen Kontexten zeigt (Gnutzmann 2010: 117). Lenz (2009: 46) ergänzt, dass Sprache auch „Ausdruck von Macht“ sein kann (vgl. auch Morkötter 2005: 30). Als Beispiel für die politische Domäne von Sprachbewusstheit im Sprachenunterricht führen beide die Diskussion des Englischen als *lingua franca* an. Exemplarisch für die romanischen Sprachen sollen die Bestrebungen der *Académie française* – als eine von vielen französischen Sprachpflegeorganisationen – z.B. hinsichtlich der Orientierung am *français hexagonale* oder der Vermeidung von Anglizismen in der französischen Sprache genannt werden. Gnutzmann (2010: 117) verweist darauf, dass diese Dimension eher in höheren Klassenstufen miteinbezogen wird (vgl. auch Lenz 2009: 46).

In der performativen Dimension stehen Fragen des Zusammenspiels von deklarativem und prozeduralem Wissen im Fokus. Sprachwissen wird aus einer metalinguistischen Perspektive betrachtet, die es den Lernenden erlaubt, über Sprachen zu sprechen und zu reflektieren. Damit verbunden ist die Frage, „ob deklaratives Wissen den aktiven Sprachgebrauch positiv beeinflussen, d.h. in prozedurales Wissen übergehen kann“ (Lenz 2009: 46). Gnutzmann (2010: 118) führt weiter aus, dass die Performanz-Domäne die problematischste und noch umstrittenste sei (vgl. auch Morkötter 2005: 31).

Gnutzmann (2010: 118) fasst die Berücksichtigung der fünf Domänen von Sprachenbewusstheit für das Sprachenlernen wie folgt zusammen:

Als didaktische Implikation von LA [scil. Language Awareness] ergibt sich nunmehr, bezogen auf die affektive, soziale und politische Dimension, eine stärkere Lernerorientierung durch Berücksichtigung der Befindlichkeit der Lernenden. Die kognitive Domäne begünstigt, im Zusammenspiel mit der affektiven Domäne, das eigenständige, entdeckende Lernen und die Reflexion der Lernprozesse. Darüber hinaus wird das Potenzial des Übersetzens erkannt und das Vergleichen von Sprachen, auch im Hinblick auf Interkulturalität und interkulturelles Lernen. Die *performance*-Domäne legt einen positiven Zusammenhang zwischen Wissen und Können nahe, stützt also die Annahme, dass deklaratives zu prozeduralem Wissen werden kann.

(Klassische) Möglichkeiten die Sprachenbewusstheit von Lernenden zu fördern sind laut Gnutzmann (2020: 189f.) z.B. das Wortschatzlernen mithilfe von Übersetzungen bzw. Wortäquivalenten, das Übersetzen von Texten bspw. aus der Fremd- in die Schulsprache oder auch die kontrastive Grammatikarbeit. Weitere Möglichkeiten der Förderung von *Language Awareness* und deren Relevanz für das (Mehr-)Sprachenlernen liegen in fachwissenschaftlichen großangelegten Studien (z.B. Jördening 2020; Morkötter 2005) als auch praxisorientierten Beiträgen vor (z.B. Brinkmann 2021; Fernández Ammann 2015; Korb/Schwender 2009b; Lenz 2009; Putsche/Macaire 2014; Reinhard 2021).⁷² Zudem gilt das Erfassen oder ‚Messen‘ von Sprachenbewusstheit nach wie vor als schwierig, es liegt keine einheitliche methodische Vorgehensweise vor und eine quantitative Darstellung scheint kaum möglich.⁷³

Die Ausführungen belegen, dass es sich bei Sprachenbewusstheit „um ein umfassendes, die verschiedenen Sprachunterrichte abdeckendes Lehr- und Lernkonzept handelt“, das insbesondere in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik einen wichtigen Stellenwert einnimmt (Gnutzmann 2010: 116). Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit stehen dabei in einer symbiotischen Beziehung: Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden kommt der Sprachenbewusstheit eine zentrale Rolle zu. Agieren Lernende wiederum sprachbewusst, lernen sie weitere Sprachen leichter. Mehrsprachige Lernende neigen somit eher dazu, (mehr-)sprachenbewusst zu sein, u.a. weil sie unterschiedliche Sprachsysteme kennen und ggf. darauf zurückgreifen, Zusammenhänge wahrnehmen und für das weitere Sprachenlernen nutzbar machen können (Lenz 2009: 46; vgl. auch Wildemann et al. 2020: 121).

⁷² Jördening (2020) legt den Fokus auf die Förderung von Mehrsprachigkeit und Language Awareness bei mehrsprachigen Kindern im frühen Englischunterricht. Morkötter (2005) erarbeitet einen theoretischen Zugang mit didaktischem Ausblick zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, der die Rolle von Sprachbewusstheit im Rahmen des schulischen Fremdsprachenlernens aus Lernenden- und Lehrendenperspektive untersucht. Brinkmann (2021) gibt Einblick in Grundlagen und Möglichkeiten der Förderung von Language Awareness mithilfe des Europäischen Sprachenportfolios. Fernández Ammann (2015) präsentiert praxisorientierte Überlegungen zur Einbindung des sprachlichen und kulturellen Repertoires von Lernenden für die Förderung und Entwicklung von Language Awareness und Cultural Awareness mit Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit für den Spanischunterricht. Korb/Schwender (2019b) stellen eine Unterrichtseinheit u.a. zur Förderung von Sprachenbewusstheit mit digitalen Medien ausgehend vom Französischen als Brückensprache zum Spanischen, Italienischen und Portugiesischen vor. Lenz (2009) geht auf sprachübergreifende Wortschatzarbeit zur Förderung der Sprachbewusstheit im Englischunterricht ein. Putsche und Macaire (2014) zeigen Wege für die Förderung von Sprach- und Kulturbewusstheit von Lernenden im Kindergarten- und Vorschulalter anhand der deutsch-französischen Kinderkiste auf. Reinhardt (2021) gestaltet eine Ausgabe der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* zu Sprachbewusstheit mit praxisorientierten Beiträgen für Lehrende.

⁷³ Mögliche Ansatzpunkte zur Erfassung von Sprachenbewusstheit finden sich bspw. in Dahnken (2004), Jördening (2020), Morkötter (2005) und Wildemann et al. (2016).

Insbesondere in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik wird aufbauend auf dem Ansatz der *Language Awareness* oftmals die Förderung einer *Multilingual Language Awareness* angestrebt (vgl. z.B. Bär 2009: 28ff.; Bermejo Muñoz, 2019: 71ff.). In Anlehnung an Bermejo Muñoz, die sich wiederum an Cummins orientiert, basiert auch mein Verständnis von *Multilingual Language Awareness* auf der Auffassung, dass die Förderung und Entwicklung von Sprachenbewusstheit nicht auf das Lernen mehrerer Sprachen reduziert werden kann, sondern darin besteht, „verschiedenen Sprachen zu begegnen, deren [sprachliche und kulturelle] Vielfalt wahrzunehmen [und zu (er-)kennen; Ergänzung der Autorin], und sich mit ihrer Funktionsweise auf sprachliche wie sozialer Art auseinanderzusetzen“ (zit. nach Cummins 2000 in Bermejo Muñoz 2019: 75). Diese Herangehensweise ergänzt Sprachenbewusstheit dahingehend, dass dem Verfügen über mehrere Sprachen eine besondere Relevanz beigemessen wird und die individuelle Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf das weitere Sprachenlernen ausübt. Die fünf Dimensionen von LA nach James und Garret (1992) können auf Basis der Überlegungen von Bermejo Muñoz (2019: 75ff.) für diese Arbeit wie folgt beispielhaft konkretisiert werden, wobei anzumerken ist, dass die Dimensionen nicht immer trennscharf sind und somit Überschneidungen bestehen:

- affektiv: Bedeutung der eigenen und weiteren Sprachen und Kulturen für sich selbst und andere Menschen sowie die damit verbundenen Einstellungen gegenüber den Sprachen und Kulturen reflektieren
- sozial: gesellschaftliche Bedeutung der eigenen Mehrsprachigkeit sowie von Mehrsprachigkeit allgemein erkennen, einordnen und reflektieren; den Blick für ausgewählte Sprachen, z.B. das Französische, im Kontext anderer Sprachen und Kulturen weiten (z.B. in Hinblick auf Plurizentrik, Regionalsprachen, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit)
- kognitiv: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den eigenen und weiteren Zielsprachen erkennen und für das weitere Sprachenlernen nutzbar machen
- politisch: Wahrnehmung, Wertschätzung und Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft
- performativ: individuelle Mehrsprachigkeit gezielt für das weitere Sprachenlernen nutzen, einbeziehen aller sprachlicher Ressourcen für das Bewältigen von (mehrsprachigen) Kommunikationssituationen

Die Relevanz von LA für das Mehrsprachenlernen und die damit zusammenhängende Konkretisierung hin zur Forderung nach Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* betonen die Rolle sprachlicher und kultureller Diversität in der heutigen Gesellschaft, die Potenziale von sprachenübergreifenden und sprachenvernetzenden Lehr- und Lernkonzepten für das (Fremd-)Sprachenlernen sowie den Aktualitätsbezug von schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (vgl. auch Bermejo Muñoz 2019: 78).

2.3.3.2 Sprachlernkompetenz

In Zusammenhang mit der Förderung von (*Multilingual*) *Language Awareness* steht auch die Herausbildung von Sprachlernbewusstheit (*Language Learning Awareness*), die im deutschsprachigen Raum zunehmend als Sprachlernkompetenz bezeichnet wird (Gnutzmann ⁶2016: 145). Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit bzw. Sprachlernkompetenz werden jeweils als eigene transversale Kompetenz verstanden, sind allerdings eng miteinander verbunden. Kleppin (2004: 89) schreibt Sprachenbewusstheit „eine Hilfsfunktion für den Lernprozess“ zu und sieht sie als „integrale[n] Bestandteil von Mehrsprachigkeit“. Die Sprachlernbewusstheit bzw. Sprachlernkompetenz beschreibt laut Gnutzmann (⁶2016: 145) „die Fähigkeit und Bereitschaft von Lernenden [...] das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten“. Neuner-Anfinsen (2005: 43) stellt folgende Verbindung her: „Die Fähigkeit, Lernstrategien effektiv einsetzen zu können und damit Lernhandlung zielorientiert und strukturiert zu gestalten, kann als Sprachlernbewusstheit bezeichnet werden.“ Sie fasst im Gegensatz zum Verständnis in dieser Arbeit Sprachlernbewusstheit als einen Teilbereich von LA auf.

Bei Sprachlernbewusstheit stehen nicht wie bei Sprachenbewusstheit die vorhandenen sprachlichen Ressourcen im Fokus, sondern die bereits gesammelten (Sprach-)Lernerfahrungen (Bär 2009: 31).

Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem strategischen und didaktischen Wissen der Lernenden und zielt somit auf eine bewusste Reflexion der Lernprozesse, was in der neueren Fremdsprachendidaktik als Schlüssel für effizientes, selbstständiges (Weiter-)Lernen angesehen wird (ibid.).

Demnach handelt es sich um eine prozessbezogene Kompetenz, die die individuellen Wege des (Sprachen-)Lernens nachzeichnet, sichtbar und für das weitere (Sprachen-)Lernen nutzbar macht. Neben der Beschäftigung mit Sprache(n), z.B. in Form eines Sprachenvergleichs, erfordert die Sprachlernbewusstheit auch den Umgang mit prozeduralem Wissen, oft auch als *knowing how* bezeichnet, d.h. das Wissen und Bewusstsein über (Sprach-)Lern- und Anwendungsprozesse. Die Einbeziehung des prozeduralen Wissens ermöglicht Lernenden, „bereits Gelerntes selbstständig wieder aufzufrischen und Neues leichter und effektiver anzugehen“ (ibid.). Daraus folgert Bär (ebd. 31), dass Lernende an das Kennenlernen und Umsetzen ihrer Lernbedürfnisse herangeführt werden müssen, damit sie Einfluss auf ihren eigenen Lernprozess nehmen können.

Besonders für Anfänger, bei denen Wissen noch nicht automatisiert ist, können ein entwickeltes Lernbewusstsein und die Anwendung von für den jeweiligen Lerner passenden Lernstrategien für ein gezielteres, motivierendes und emotional positiveres Lernvorgehen und so ein schnelleres Erreichen der nächst höheren Stufe der Sprachbeherrschung eine Rolle spielen (Neuner 2004: 115, zit. aus Bär 2009: 31).

Die Förderung von Sprachlernkompetenz setzt demnach auf Seiten der Lernenden das Wissen über Sprache(n) und das Sprachenlernen allgemein sowie damit verbundene Strategien voraus (*savoir*). Das Einsetzenkönnen von sprachlichen Lernstrategien sowie das Steuern und Reflektieren von Lernprozessen nimmt ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein (*savoir-faire*). Weiter

kommt den Einstellungen zum Sprachenlernen eine besondere Rolle zu, die sich bspw. in der Motivation zum Sprachenlernen, Emotionen oder der Sensibilität für das Sammeln neuer Erfahrungen zeigt (*savoir-être*). In diesem Sinne erfordert Sprachlernkompetenz auch sich jederzeit reflektiert mit dem eigenen Sprachenlernen auseinanderzusetzen und dazu äußern zu können (Bär 2009: 31; Martinez et al. 2017: 221ff.). Damit einher geht ebenso die Herausbildung von Sprachlernstrategien und -techniken.

Neben der Förderung der *Multilingual Language Awareness*, die z.B. durch interkomprehensiven Aufgaben und Übungsformate und insbesondere Reflexionsaufgaben gefördert und entwickelt werden kann, nimmt auch die (Weiter-)Entwicklung von Sprachlernstrategien einen wichtigen Stellenwert ein. Sprachlernstrategien als Teil der Sprachlernkompetenz ermöglichen es, das Sprachenlernen zu erleichtern und effektiver zu gestalten. Martinez (⁶2016: 372) verweist darauf, dass für *Lernstrategien* keine allgemeingültige Definition vorliegt und fasst Lernstrategien und -techniken als „Verfahren [...], mit denen Lernende den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern und kontrollieren“ können zusammen. Sie unterscheidet *Lernstrategien* „als Oberbegriff [für] Lernstrategien und Sprachverwendungsstrategien (Kommunikationsstrategien)“ von *Lerntechniken*, die „eher Fertigkeiten, die Lernende einsetzen, um etwas sprachlich zu bewältigen“ beschreiben (ibid.). Ziel der Entwicklung von Sprachlernstrategien ist die Befähigung zum autonomen Sprachenlernen, indem die Selbstständigkeit, -steuerung und -verantwortung gefördert werden (Bermejo Muñoz 2019: 88; vgl. auch *Prinzip der Lernerautonomisierung* in der IC-Didaktik Kap. 2.3.2.3).

Ähnlich wie bei der Sprachenbewusstheit kann für Sprachlernstrategien zwischen einer affektiv-sozialen, kognitiven und metakognitiven Dimension differenziert werden (Bermejo Muñoz 2019: 88; basierend auf O'Malley/Chamot 1990: 44ff.; vgl. auch Fredriksson 2019: 314ff.; Martinez ⁶2016: 373). Affektiv-soziale Lernstrategien fokussieren „den Bereich des kooperativen Lernens, des aktiven Nachfragens bei Verständnisschwierigkeiten und des reflektierenden Selbstgesprächs“ (Bermejo Muñoz 2019: 88). Kognitive Lernstrategien nehmen z.B. „die Nutzung von sprachlichem Vorwissen zum Transfer von Lexik und/oder grammatikalischen Regeln, [die] Aneignung von Vokabelstrategien sowie das Inferieren der Bedeutung von Leerstellen in Texten“ in den Blick, während metakognitive Lernstrategien „Strategien des Planens, Überwachens und Evaluierens sprachlicher Produkte“ beinhalten (ibid.). „Intra- und interlinguale Strategien, die auf Sprachenvergleich basieren und im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze unerlässlich sind, gehören zu den kognitiven Strategien“ (Martinez ⁶2016: 374). Bermejo Muñoz (2019: 88) weist zudem auf eine Studie von Mißler (1999) hin, die belegt, dass „der Einsatz von Lernstrategien mit jeder weiteren gelernten Sprache zunimmt“.

Lernstrategien gezielt zu trainieren ist dann besonders effektiv, wenn sie systematisch in den (Fremd-)Sprachenunterricht integriert werden. Neben der Anwendung der Lernstrategien ist auch die Reflexion über deren Einsatz, Umsetzung und Integration im eigenen Sprachlernprozess zentral, denn nur wenn Sprachlernstrategien langfristig mit in das Sprachenlernen eingebunden werden, lassen sich nachhaltige Effekte beobachten. Zudem können die Lernenden durch das stetige Einbinden eines Sprachlernstrategietrainings diejenigen Strategien auswählen, die für ihren Lernprozess am sinnvollsten sind (Martinez 2016: 374). Können Lernende ihre (Sprach-)Lernstrategien effektiv im Lernprozess einsetzen, wirkt sich dies auch positiv auf den Lernerfolg aus. Das Lernverhalten wird dabei von mehreren Variablen, wie „das Alter, der Lernstil, die Motivation, die Sprachlernerfahrungen, der Kontext und die Lernaufgabe“ bestimmt und nimmt Einfluss auf die Herausbildung von (Sprach-)Lernstrategien (Fredriksson 2019: 321, 318f.). Zudem ist das Verfügen über Selbstregulation, also die Fähigkeit „das eigene Lernen unter Kontrolle zu haben und dieses reflektieren zu können“, für das strategische Lernen elementar (ebd. 321). Fredriksson (2019: 321) fasst in folgenden drei Schritten zusammen, wie Lernende systematisch dazu angeleitet werden können, effizienter (Sprach-)Lernstrategien aufzubauen:

1. Bewusstmachen der eigenen Strategien
2. Ermöglichen des Austestens alternativer Strategien
3. Auswerten neuer Strategien für den Lernerfolg

Zusätzlich führt sie eine Reihe an möglichen Leitfragen an, die Lernende in der Entwicklung eigener (Sprach-)Lernstrategien unterstützen können (ibid.):

- Wie hat sich mein Sprachenlernen entwickelt?
- Welche Strategie benutze ich beim Sprachenlernen?
- Wie, wann und wo lerne ich am besten?
- Wo habe ich mich deutlich verbessert?
- Welche Aufgaben und Übungen sind für mich besonders effizient?
- Welche Techniken benutze ich, um etwas zu memorieren?
- Was macht mir beim Sprachenlernen am meisten Spaß?
- Was mache ich, wenn ich fühle, dass ich gar nicht weiterkomme?
- Hat mich der Unterricht motiviert, dass ich mich auch außerhalb der unterrichtlichen Aktivitäten mit der Sprache beschäftige?

Die Integration von Leit- und Reflexionsfragen, die systematische Einbeziehung aller sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden sowie die Bewusstmachung und Herausarbeitung sprachlicher und kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Rahmen des IC-Unterrichts tragen zur Förderung von Sprachlernkompetenz bei. Weitere Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, wie die Tertiärsprachendidaktik, die aufgeklärte Mehrsprachigkeit oder die integrative Sprachendidaktik, verfolgen ähnliche Zielsetzungen wie die IC, arbeiten bspw. ebenfalls mit Sprachvergleichen und Methoden zur Förderung der Sprachenbewusstheit, legen allerdings keinen Fokus auf die Entwicklung rezeptiver Kompe-

tenzen in nahverwandten Sprachen. In der Studie von Bär (2009) mit Acht-, Neunt- und Zehntklässler*innen zum interkomprehensiven Lernen wird die Förderung der *Multilingual Language Awareness* sowie der *Multilingual Language Learning Awareness* mitgedacht und aufgezeigt, wie IC zu deren Entwicklung beitragen kann.

Die Förderung der Sprachlernkompetenz ist im Kontext von Mehrsprachigkeit besonders relevant, da die Lernenden von ihrem bereits vorhandenen sprachlichen und kulturellen sowie strategischen, methodischem Wissen profitieren und dieses z.B. mithilfe von IC vergleichsweise einfach für ihr weiteres Sprachenlernen nutzen können. Die *Multilingual Language Awareness* leistet dabei einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Sprachlernkompetenz.

2.3.3.3 Exkurs: Reflexionskompetenz

Im Kontext der Förderung von (*Multilingual*) *Language Awareness* sowie Sprachlernkompetenz und Sprachlernstrategien spielt die Reflexion der eigenen Sprachen(-kenntnisse) und (Sprach-) Lernprozesse eine zentrale Rolle. Reflexionskompetenz wird dabei oftmals vorausgesetzt, in der Praxis zeigt sich allerdings, dass dies nicht von den Lernenden erwartet werden kann, auch weil sie meist noch kaum Erfahrung mit (Selbst-)Reflexion gesammelt haben. Zudem fällt es Lernenden oft schwer, ihren Lernweg bewusst zu reflektieren (Brouër 2007: 158). Die Mehrzahl der Studien zur Ausbildung von Reflexionskompetenz nehmen die Lehrer*innenbildung und Fragen der Professionalisierung in den Fokus (vgl. z.B. Abendroth-Timmer 2017; Bogner/Gutjahr 2020; Caspari 2020; Gödecke 2019; Te Poel/Heinrich 2020). Theoretische Annäherungen und praktische Impulse für das Anleiten von Reflexionsprozessen im Unterricht und der universitären Lehre finden sich insbesondere in Publikationen zur Portfolioarbeit (vgl. z.B. Brouër 2007; Pölzleitner ⁵2017; Stork 2011).

Eine allgemeingültige Definition für *Reflexion* im pädagogischen Kontext liegt bislang nicht vor (Stork 2011: 27). Die definitorische Einordnung ist eng mit der Forschungsperspektive verbunden. Die Förderung einer Reflexionskompetenz von (angehenden) Lehrenden verfolgt bspw. andere Zielsetzungen als die von Schüler*innen. Stork (ibid.) geht von einer Definition von Boud/Keogh/Walker (1985:19) aus, die die (Lern-)Erfahrungen besonders hervorhebt:

Reflexion ist eine wichtige menschliche Tätigkeit, bei der Menschen sich ihre Erfahrungen wieder in Erinnerung rufen, über sie nachdenken und sie einschätzen. Es ist dieses Umgehen mit Erfahrungen, das für den Lernprozess von großer Bedeutung ist (zitiert aus und aus dem Englischen übersetzt von Stork 2011: 27).

Eine umfassende Definition, die Reflexion aus der Lehrer*innenbildungsperspektive fokussiert, aber größtenteils auch auf die schulische Lernendenperspektive übertragen werden kann, findet sich bei Roters (2012: 15; zit. aus Caspari 2020: 24). Caspari (2020: 24) schlägt darin eine Erweiterung der Definition um die Einbeziehung von *beliefs* und subjektiven Theorien sowie

„Reflexion über persönliche Einstellungen und das eigene Verhalten“ von Lehrenden vor. Diese Ergänzungen können in angepasster Form auf die Lernenden-Ebene übertragen werden.

Reflexion wird als **mentaler** Prozess gesehen, der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation, eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um über Reflexionsprozesse Handlungsalternativen zu generieren. Reflexion ist demnach **potentiell bewusstseinsfähig** und kann **indirekt** anhand schriftlicher Texte rekonstruiert werden. Es lassen sich Unterschiede in der **Qualität der Reflexion** ausmachen, die sich in unterschiedlichen Reflexionsniveaus zeigen. Die **Inhaltsbereiche fachdidaktisch-pädagogischer Reflexion** lassen sich in drei Aspekte aufteilen: die Reflexion über fremdsprachlichen Unterricht, die Reflexion über Lerner, ihre Lernprozesse und Lernziele und die Reflexion über fachbezogenes und forschungsmethodologisches Wissen (Roters 2012: 15; zit. aus Caspari 2020: 24; Herv. i. O.).

Eine ausführliche Abhandlung zum reflexiven Lernen, die die Lernendenperspektive stärker in den Fokus rückt, mit einer abschließenden Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte, findet sich in Caspari (2018: 73ff.).

Grundlage für reflexives Lernen sind Erfahrungen, die vom Lerner bzw. der Lernerin auf einer kognitiven Meta-Ebene, zumeist in einem zyklischen Prozess, überdacht werden. Gegenstand der Reflexion können die Lerngegenstände, das eigene Wissen und die eigenen Lernvorgänge incl. der damit jeweils verbundenen Gefühle sein. Ziel des reflexiven Lernens ist die positive Beeinflussung der Lernprozesse und -ergebnisse. Notwendig sind dafür je nach Reflexionsgegenstand Sachwissen und metakognitives Wissen.

Caspari (2018: 83f.) schreibt dem reflexiven Lernen ein „großes Potenzial“ für den modernen Fremdsprachenunterricht zu, auch wenn Herausforderungen damit verbunden sind. Bezogen auf Lehrende und Lernende bedeutet das, dass die „Bereitschaft zu und der Erfolg bzw. Gewinn von (selbst-)reflexiven Lernformen stark von den Akteuren des Fremdsprachenunterrichts“ abhängen (ibid.). Zudem ordnen v.a. ältere Lernende die Beschäftigung mit ihren eigenen Lernprozessen, Erfahrungen und Einstellungen oftmals als „Zeitverschwendung“, „mühsam“ und „teilweise unangenehm“ ein (ibid.). Von Seiten der Lehrenden erfordert das reflexive Lernen in besonderem Maße z.B. auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen und Unterrichtszeit dafür einzuplanen (ibid.).

Andererseits sind mit der Integration reflexiven Lernens vielseitige Chancen und Potenziale verbunden. Im Hinblick auf Binnendifferenzierung und Individualisierung von Lehr-/Lernarrangements kann es einen wichtigen Beitrag leisten, z.B. um herauszufinden, welche Lehr- und Lernformen in der Lerngruppe am besten funktionieren. Zudem kommt dem reflexiven Lernen für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht eine zentrale Rolle zu, denn Reflexionsprozesse ermöglichen die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sowie der sprachlichen und kulturellen Diversität der Klasse. Dies trägt nicht nur zur Förderung von *Multilingual Language (Learning) Awareness* bei, sondern kann auch eine wichtige Grundlage für das weitere Sprachenlernen darstellen. Damit einher geht die Öffnung des einzelsprachlich ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts hin zu weiteren (Sprachen-)Fächern (ebd. 84).

Die vorangegangenen Überlegungen ordnen den Reflexionsbegriff definitorisch ein und betonen die Potenziale für den (Fremd-)Sprachenunterricht. Im Folgenden wird auf die Einbindung von (Selbst-)Reflexion im Unterricht eingegangen.

Bräuer (²2016: 28) schlägt folgende Ebenen der Reflexion vor, die in ihrer Komplexität ansteigen und anhand derer die Reflexion eingeordnet werden kann.

Ebenen der Reflexion	4	Planen	... von Handlungsalternativen
	3	Beurteilen	... auf Basis (an)erkannter Kriterien
		Bewerten	... im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
	2	Interpretieren	... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
		Analysieren	... mit Bezug auf die eigenen Leistungen
	1	Dokumentieren	... mit Bezug zur Gesamthandlung
		Beschreiben	... der absolvierten Handlung

Tabelle 1: Ebenen der Reflexion nach Bräuer (²2016: 28)

Die erste Ebene des Beschreibens und Dokumentierens fokussiert die Darstellung der ausgeführten Handlung mit Bezugnahme auf bspw. Ort, Zeit, Teilnehmende, Ziele, Ergebnis. Fragen wie *Wie bin ich vorgegangen?*, *Was wurde heute behandelt?* oder *Welche Methode habe ich gewählt?* beziehen sich auf diese erste – eher deskriptive – Ebene. Eine Reflexion auf der ersten Ebene kann auch in Form einer wir-Formulierung erfolgen. Die zweite Ebene des Analysierens und Interpretierens schließt das Erklären der Umstände mit ein, die bei der Handlung relevant waren. Das heißt z.B. die Fragen *Wie bin ich vorgegangen?* und *Welche Methode habe ich gewählt?* werden auf der zweiten Ebene zu *Warum bin ich so vorgegangen?* und *Warum habe ich diese Methode gewählt?* erweitert.⁷⁴ Im Gegensatz zur ersten Ebene erfolgt die Reflexion (fast) immer in ich-Form. Die dritte Ebene des Bewertens und Beurteilens bezieht die Evaluation der eigenen Handlung ein, indem das Gelernte mit den eigenen und schulischen Erwartungen verglichen wird. Dabei können bspw. vorab formulierte Lernziele oder Kompetenzbeschreibungen als Anhalts- und Orientierungspunkte für die Evaluation sowie das Planen der nächsten Handlungsschritte dienen. Fragen wie *Was hat gut geklappt, was hat weniger gut geklappt und wieso?* oder *Wie schätze ich meinen Lernzuwachs ein?* gehören der dritten Ebene an. Die vierte und komplexeste Ebene bezieht sich auf das Planen von Handlungsalternativen, d.h. die vorangegangenen Aktivitäten wurden auf der dritten Ebene evaluiert und auf dieser Basis werden nun Handlungsalternativen für die nächsten geplanten Aktivitäten entwickelt.⁷⁵

⁷⁴ Weitere Frageimpulse umfassen bspw. *Wie erfolgreich habe ich die Aktivität umgesetzt?*, *Welche Herausforderungen haben sich ergeben und warum?* oder *Wie habe ich die Aktivität wahrgenommen (z.B. einfach, schwer, interessant, etc.) und warum?*

⁷⁵ Mögliche Frageimpulse stellen *Welches sind meine nächsten Lernziele?*, *Wie kann ich diese Lernziele umsetzen?* oder *Wie kann ich meine geplanten Veränderungen realisieren? Was brauche ich dafür?* dar.

Bräuer (ebd. 28f.) erläutert, dass insbesondere jüngere Lernende ohne eine gezielte Anleitung zum Reflektieren auf der beschreibenden und dokumentierenden ersten Ebene verbleiben, nur vereinzelt zur Analyse in der zweiten Ebene übergehen und die dritte Ebene des kritisch-konkret Evaluierenden nur selten erreichen. Überlegungen zu möglichen Handlungsalternativen innerhalb der vierten Ebene finden sich kaum. Gründe dafür liegen bspw. im „Stand der allgemeinen mentalen Entwicklung [...] und [...] der sprachlichen Entwicklung [der jungen Lernenden] bzw. das Fehlen rhetorischer Mittel zum differenzierten reflexiven Gebrauch von Sprache“ (ebd. 29). Daraus kann gefolgert werden, dass auf ältere Lernende diese Schwierigkeiten in geringerem Maße bzw. nicht zutreffen und das (schriftliche) Reflektieren nicht vergleichsweise stark durch mentale Voraussetzungen oder sprachliche Ausdrucksprobleme gekennzeichnet ist. Dies setzt allerdings nicht voraus, dass die Lernenden bedeutend leichter höhere Ebenen der Reflexion erreichen können.

Aus theoretischen Grundlagen und Einblicken in die Praxis leitet Brouër (2007: 159) folgende vier zentrale Elemente für die Ausbildung der Selbstreflexion ab:

Im Unterricht sollten

1. die Lehr- und Lernziele offen dargelegt werden,
2. Selbstregulationsmöglichkeiten gegeben sein (z.B. durch selbstständige und begründete Auswahl von Arbeitszielen),
3. Maßnahmen integriert sein, die die Selbstbeobachtung anregen,
4. den Lernenden die Möglichkeit geboten sein, ihre Lernergebnisse selbst zu überprüfen und zu bewerten.

Für die Umsetzung schlägt sie die Arbeit mit Portfolios (vgl. auch Kap. 3.2.4.2) vor, da diese es bspw. ermöglichen, dass die Lernenden „sich schreibend mit ihren Lernprozessen auseinandersetzen“ (ibid.). Dadurch werden sie dazu angeleitet, „etwas in Worte zu fassen, was ihrem Bewusstsein sonst nur schwer zugänglich ist“ (ebd. 160). Wie bereits auch Bräuer (2016: 28) weist sie darauf hin, dass Lernende eine (gezielte) Anleitung und Unterstützung benötigen, da das Verschriftlichen von Gedanken, Ideen oder Überlegungen besonders zu Beginn mit Schwierigkeiten verbunden sein kann (Brouër 2007: 160). Hierzu bieten sich bspw. Formblätter zur Selbsteinschätzung (Pözlleitner⁵2017: 96ff.), Leitfragen, Checklisten oder Raster an (Stork 2011: 28f.). Pözlleitner (2017: 96ff.) formuliert ähnliche Gelingensbedingungen für das erfolgreiche Anleiten von Reflexionsprozessen wie Brouër. Neben der transparenten Darlegung der Lernziele und damit verbundenen Qualitätskriterien betont sie auch die Bedeutung von regelmäßigem Feedback zum Leistungsstand der Lernenden.⁷⁶ Stork (2011: 30) unterscheidet für den

⁷⁶ Die Rückmeldung kann „am besten durch regelmäßige Selbsteinschätzung (*self assessment*), Partner-Feedback oder Reflexionen“ (ebd. 96) erfolgen. Sie schreibt dem Feedback eine entscheidende Rolle für den individuellen Lernprozess zu, denn nur, wenn die Lernenden überlegen, was sie bereits gut können, wo sie noch Schwierigkeiten haben, worauf sie stolz sind, was sie noch vertiefen oder wiederholen möchten, etc., ist auch eine Weiterentwicklung möglich. Zudem werden dadurch direkt Fortschritte und Erfolge sowie noch weiterzubearbeitende Inhalte sichtbar, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirken kann.

erwarteten Mehrwert von Reflexionen zum eigenen Fremdsprachenlernen zwischen ‚positivem‘ und ‚negativem Monitoring‘. Beim ‚positiven Monitoring‘ „werden positive Lernerfahrungen reflektiert“, beim ‚negativen Monitoring‘ „z.B. Verständnisschwierigkeiten formuliert“ (ibid.). Sie weist darauf hin, dass das ‚negative Monitoring‘ oftmals für den weiteren Reflexionsprozess gewinnbringender ist, da Probleme und Herausforderungen meist weitere Reflexionen hervorbringen.

Reflexionen sind nicht nur für die Sprachlernkompetenz zentral, sondern tragen auch zur Förderung der *Multilingual Language Awareness* bei, indem zum bewussten Nachdenken über die eigenen Sprachen und Kulturen, die eigenen Spracherfahrungen und das eigene Sprachenlernen angeregt wird. Reflexionen können das Sprachenlernen maßgeblich unterstützen, „sind allerdings keine Garantie dafür, dass das Fremdsprachenlernen erfolgreich verläuft“ (ibid.).

2.3.4 Einbeziehung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden

2.3.4.1 Deutsch als Erst-, Zweit- oder Drittsprache

In der Bundesrepublik Deutschland gilt das Deutsche⁷⁷ als offizielle Amtssprache, für ca. 76-77 Millionen⁷⁸ Bürger*innen ist es die einzige oder eine der Erstsprache(n) und für die Mehrheit der Bürger*innen die Sprache, die ihren (Arbeits-)Alltag bestimmt. In Schulen wird das Hochdeutsche als Standardsprache gelehrt und gelernt. In allen Bereichen des öffentlichen Lebens, z.B. auf dem Amt oder im Supermarkt, wird das Deutsche verwendet (vgl. dazu auch Kap. 2.2.2). Neben dem Deutschen prägen Dialekte, Regiolekte und Mundarten sowie zahlreiche weitere Sprachen und Kulturen, die v.a. im Zuge von Migrationsbewegungen nach Deutschland gelangten und gelangen, die Sprachensituation. Diese Entwicklungen wirken sich auch auf das Bildungssystem aus, da Lernende meist nicht nur über eine, sondern über mehrere Erst- bzw. Zweitsprachen verfügen und sich so die Klassenzimmer zunehmend mehrsprachig und mehrkulturell gestalten. Das Deutsche wird dann oftmals als Zweit- oder Drittsprache⁷⁹ gelernt (Göbel/Buchwald 2017: 88f.; Ricart Brede 2016: 498ff.; Tracy 2014: 30f.; vgl. Kap. 2.3.4.2).

⁷⁷ Zur deutschen Sprache vgl. z.B. Truckenbrodt (2014).

⁷⁸ Die Angabe zur Erstsprachensprecher*innenanzahl des Deutschen konnte nicht in einer empirisch fundierten Publikation oder Statistik ermittelt werden, sondern wurde auf verschiedenen Webseiten gefunden, z.B. *Wikipedia* (https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache#Deutsch_als_Muttersprache) oder *de-academic.com* (https://de-academic.com/dic.nsf/dewiki/324324#Sprecherzahl_von_Deutsch_als_Muttersprache). Die Angabe gilt daher lediglich als Richtwert.

⁷⁹ Oftmals werden Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) gleichzeitig genannt und nicht explizit voneinander abgegrenzt; eine Differenzierung ist für die vorliegende Arbeit allerdings wichtig. DaZ bezieht sich auf den lebensweltlichen und/oder schulischen Spracherwerb im Kontext des Zielsprachenlandes, hier Deutschland. In Abgrenzung dazu kann das Deutsche auch als Fremdsprache im Rahmen von Fremdsprachenunterricht im nicht-deutschsprachigen Ausland erworben werden (für eine weiterführende Differenzierung vgl. auch Riemer 2009: DaF 27f., DaZ 28f.).

Das Deutsche wird von Lernenden oft als Ressource für das weitere Sprachenlernen unterschätzt, da es sich meist um die Erstsprache handelt, diese lebensweltlich erworben wurde und den Lernenden der Spracherwerbsprozess demnach häufig nicht explizit bewusst ist. Es bietet allerdings vielfältige Transferpotenziale für das weitere Sprachenlernen, z.B. innerhalb der germanischen Sprachenfamilie aufgrund der typologischen Nähe (vgl. dazu z.B. *EuroCom-Germ* in Hufeisen 2006; Hufeisen/Marx²2014) oder innerhalb der romanischen Sprachengruppe. Im Rahmen des *EuroComRom*-Konzeptes (vgl. Kap. 2.3.2.2) werden zahlreiche Verbindungen zwischen dem Deutschen und den romanischen Sprachen hergestellt. Ein Logikkalkül, das als Prinzip anhand verschiedener Sprachen veranschaulicht wird, dient als Einstieg.⁸⁰ Mithilfe des Logikkalküls wird für den Erschließungsprozess in der Erstsprache sensibilisiert und die damit verbundenen vorhandenen Sprachlernstrategien und -techniken sichtbar gemacht:⁸¹

Kalusen watunteln.
Wilusch ist Kaluse.
Wer watuntelt, der semantelt.
Semantelt Wilusch? (Klein/Stegmann 2000: 24)

Das Logikkalkül leitet zur Hypothesenbildung an und initiiert wichtige Reflexionsprozesse, z.B. indem dafür sensibilisiert wird, dass Sprachenlernen immer mit Vorkenntnissen verbunden ist und auch das Deutsche für das weitere (Fremd-)Sprachenlernen eine wichtige Rolle spielt. In diesem Sinne verdeutlicht es die Relevanz bereits vorhandener Sprachenkenntnisse. Daran anschließend kann der Ansatz des sog. optimierten Erschließens auf die romanischen Sprachen übertragen werden (ebd. 24ff.).

In den sieben Sieben von *EuroComRom* finden sich ebenfalls explizit Bezüge zum Deutschen, so z.B. im zweiten Sieb zum panromanischen Wortschatz (PW). Die 39 absolut panromanischen Wörter finden sich demnach teilweise auch im deutschen Wortschatz in leicht abgewandelter und an das Deutsche angepasster Form wieder (ebd. 38; Klein/Reissner 2006: 26). Weitere Verbindungen zwischen dem Deutschen und den romanischen Sprachen bestehen bspw. in den Sieben vier zu Graphien und Aussprache (GA) (Klein/Stegmann 2000: 101f.: Palatalisierung), fünf zu panromanischen syntaktischen Strukturen (PS) (ebd. 115: Kernsatztypen der germanischen Sprachen) und sechs zu morphosyntaktischen Elementen (ME) (Klein/Reissner 2007: 83: Artikelsystem). Die exemplarisch aufgeführten Synergien verdeutlichen, dass das Deutsche auch für das Erlernen romanischer Sprachen vielseitige Transferpotenziale bietet.

Für den Spanischunterricht plädiert Vences (2006: 321ff.) für das Einbeziehen aller sprachlicher Ressourcen der Schüler*innen, insbesondere der Herkunftssprachen und des Deutschen. Sie

⁸⁰ Es besteht aus Fantasiewörtern gemischt mit Wörtern, Satzstrukturen und grammatikalischen Phänomenen aus dem Deutschen.

⁸¹ Das Logikkalkül liegt auch z.B. für das Französische (Meißner et al. 2004) oder Englische (McCann et al. 2002) vor.

spricht sich in diesem Kontext für das Konzept eines ganzheitlichen Sprachenunterrichts aus, denn zu oft werde zwischen den Unterrichtsfächern Deutsch und Fremdsprachen differenziert anstatt sie sprachenübergreifend zu lehren und zu lernen.

Aus einer Studie von García Sánchez (2015: 43ff.) geht hervor, dass das Deutsche im Bereich der mündlichen Sprachproduktion bei der Wortstellung auch einen Einfluss auf die durch Zusatzunterricht gelehrt Sprache Spanisch bei sieben- bis zehnjährigen bilingualen deutsch-spanischen Schüler*innen haben kann.

Weth (2014: 19ff.) fand im Kontext des Französischlernens heraus, dass Lernende ihre orthographischen Kenntnisse aus dem Deutschen für den Transfer in weitere Sprachen nutzen, es bedarf gezielter Hilfestellungen, damit die entsprechenden Strategien genutzt werden können.

Die bisherigen Überlegungen nahmen v.a. Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache in den Fokus. Bedingt durch Migrationsbewegungen ist das Deutsche jedoch für eine zunehmende Anzahl von Kindern und Jugendlichen eine weitere Erst- oder eine Zweit- oder Drittsprache. Diese Schüler*innen erhalten oftmals ein zusätzliches Angebot für das Erlernen der deutschen Sprache, denn mit der sprachlichen Kompetenz geht häufig auch eine gelungene Integration einher (vgl. Knigge 2020; Ricart Brede ⁶2016; Sander et al. 2019). Demnach greifen sie beim weiteren (Fremd-)Spracherwerb auf andere sprachliche Ressourcen sowie Sprachlernstrategien und -techniken zurück als ihre deutschsprachigen Mitschüler*innen. Dabei spielen zum einen die Familien- und Herkunftssprachen eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 2.3.4.2), zum anderen kommt dem Deutschen als Zweit-, Dritt- oder Viertsprache eine besondere Bedeutung zu. Für den Fall, dass die Schüler*innen bereits Kenntnisse im Englischen oder Französischen mitbringen, ist belegt, dass sprachliche Gemeinsamkeiten lernökonomisch für das Erlernen des Deutschen genutzt werden können (vgl. z.B. Bertelheimer 2019; Hufeisen 2006). Für *English after German*, also dem Erlernen des Englischen als Fremdsprache, nachdem auch das Deutsche als Fremdsprache erlernt wurde oder wird, liegen ebenfalls bereits Publikationen und Konzepte vor (vgl. Hufeisen 2006; Marx/Poarch 2019).

Die Zusammenschau verdeutlicht, dass das Deutsche einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das weitere Sprachenlernen, auch nicht nahverwandter wie den romanischen Sprachen hat, und diese Synergien gewinnbringend in den Sprachenunterricht integriert werden sollten.

2.3.4.2 Herkunfts- und Familiensprachen als Erst- oder Zweitsprachen

Insbesondere durch Migrationsbewegungen steigt die Anzahl der lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden oder aufgewachsenen Schüler*innen in Deutschland. Gleichzeitig gestalten

sich die Klassenzimmer zunehmend mehrsprachig und mehrkulturell. In diesem Zusammenhang haben sich die Begriffe Herkunftssprache und Familiensprache im deutschsprachigen Raum etabliert. Herkunftssprache wurde dabei analog zum Englischen *heritage language* ins Deutsche übertragen (Brehmer/Mehlhorn 2018a: 17; Mehlhorn 2020: 23). Der Fokus in diesem Unterkapitel liegt auf Herkunftssprachen, dennoch sollen Herkunfts- und Familiensprachen kurz voneinander abgegrenzt werden. Vereinfacht zusammengefasst werden unter Herkunftssprachen diejenigen Standardvarietäten verstanden, die in der Herkunftsregion gesprochen werden (Reimann 2018a: 40). Mehlhorn (2020: 23) konkretisiert weiter:

Eine Person, die als Herkunftssprecher/in bezeichnet wird, wurde entweder schon im Aufnahmeland geboren oder ist mit den Eltern aus dem Herkunftsland noch vor dem Schuleintritt eingewandert und wächst somit seit der Kindheit in einer mehrsprachigen Lebenswelt auf.

Familiensprachen hingegen sind – vereinfacht gesagt – die Sprachen, die innerhalb der Familie gebraucht werden und die auch eine Varietät der Herkunftssprache oder die Herkunftssprache abbilden können (Reimann 2018a: 40).⁸²

Russisch, Türkisch, Polnisch und Arabisch⁸³ sind die in Deutschland am weit verbreitetsten und am meisten gesprochenen Herkunftssprachen. Insgesamt werden in Deutschland ungefähr 200 Herkunftssprachen gesprochen, wobei die Anzahl tendenziell steigt (Mehlhorn 2020: 23). Den Herkunftssprachen kommt dabei für ihre Sprecher*innen eine besondere Rolle zu:

HS funktionieren als lebendige Kommunikationssprachen im familiären Kontext, haben emotionale Bedeutung für ihre Sprecher/innen und erleichtern den Zusammenhalt zwischen den Generationen durch sprachliche Kontinuität (ibid.).

Die Kenntnisse in den Herkunftssprachen sind individuell und entwickeln sich im Laufe weiterer Spracherwerbsprozesses sowie Veränderungen der Lebenssituation dynamisch:

Die Fertigkeiten von Herkunftssprecher/innen können von rudimentären rezeptiven Kompetenzen bis zu nahezu balancierter Sprachbeherrschung in der Herkunfts- und Umgebungssprache reichen, wobei meist eine unterschiedliche Ausprägung der sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Registern anzutreffen ist (ebd. 24).

Die Forschung zu Herkunftssprachen aus gesellschaftlicher, linguistischer und didaktischer Perspektive hat sich in den letzten Jahren etabliert. Es kann als sehr aktives, dynamisches, umfassendes, komplexes und junges Forschungsfeld beschrieben werden, dem diese Arbeit nicht in aller Ausführlichkeit gerecht werden kann. Insbesondere die Unterrichtsforschung sowie sprachenspezifische Forschung, da z.B. nicht jede Herkunftssprache gleich gelernt werden kann, stellen aktuell noch Desiderata dar (Carreira/Kagan 2018: 157f.; Mehlhorn 2020: 29).⁸⁴

⁸² Für eine ausführliche Abgrenzung von Herkunfts- und Familiensprache vgl. Brehmer/Mehlhorn (2018a: 22-24).

⁸³ Ein Einblick in die genannten (Herkunfts-)Sprachen findet sich für das Russische in Gagarina (2014); Mehlhorn (2019), für das Türkische in Schroeder/Şimşek (2014); Woerfel/Yilmaz Woerfel (2019), für das Polnische in Blaszcak (2014) und für das Arabische in Zeldes/Kanbar (2014); Ait Ramdan (2019). Weitere (Herkunfts-)Sprachen werden z.B. im Sammelband von Krifka et al. (2014) portraitiert.

⁸⁴ Für die weiterführende Lektüre sei exemplarisch auf folgende Publikationen verwiesen: Herkunftssprachen allgemein: Brehmer/Mehlhorn (2018a/b); Mehlhorn (2020) und Herkunftssprachlicher Unterricht: Gogolin/Woerfel

Schüler*innen, die über eine oder mehrere Herkunftssprachen verfügen, bringen andere Sprachenkenntnisse und Sprachlernvoraussetzungen mit als bspw. ihre einsprachig Deutsch aufgewachsenen Klassenkamerad*innen. Herkunftssprachen können dabei auch Sprachen sein, die im deutschen Bildungssystem als Fremdsprachen angeboten werden. Dazu zählen vorwiegend Russisch, Spanisch (v.a. lateinamerikanische Varietäten) und Französisch (v.a. afrikanische Varietäten) sowie in geringerem Maße z.B. Arabisch, Türkisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch oder Tschechisch. Schüler*innen mit einem solchen Sprachenprofil besuchen dann den regulären Fremdsprachenunterricht und haben ihren Mitschüler*innen gegenüber einige Vor-, aber auch Nachteile (Mehlhorn 2020: 27; vgl. dazu auch Reimann 2021).

Herkunftssprecher/innen, die ihre Sprache von Geburt an ungesteuert erwerben, haben gegenüber Fremdsprachenlernenden Vorteile in den Bereichen Aussprache und Wortschatz sowie bei grammatischen Strukturen, die sie seit der frühen Kindheit beherrschen. Sie können in Alltagskontexten sprachlich oft kommunikativ erfolgreich agieren, verfügen jedoch ohne Unterricht in der HS kaum über metasprachliches Wissen, das ihnen bei der Überprüfung ihrer Sprachproduktion helfen könnte. [...] In funktionaler Hinsicht können Herkunftssprecher/innen vielfach insbesondere in informellen Situationen kommunizieren, die vorhersagbare Themen und persönliche Erfahrungen umfassen. Diskussionen abstrakterer Art stellen hingegen oft eine Herausforderung dar. Außerdem haben Herkunftssprecher/innen weniger Schwierigkeiten auf der Satzebene, können jedoch bei der Produktion kohärenter Texte mit entsprechenden Konnektoren schnell an sprachliche Grenzen stoßen. Im Bereich der Schriftsprache einschl. Orthografie weisen Herkunftssprecher/innen den höchsten Lernbedarf auf (Mehlhorn 2020: 24; vgl. auch Brehmer/Mehlhorn 2018b: 49ff.)

Aus der Perspektive der Fremdsprachenlernenden kann „die Anwesenheit von flüssig sprechenden Herkunftssprecher/innen“ allerdings auch hemmend, einschüchternd und nachteilig sein (Mehlhorn 2020: 27). Daher hängt das „Gelingen von Fremdsprachenunterricht mit Herkunftssprecher/innen [...] stark von den Einstellungen aller Beteiligten, den Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte und effektiven binnendifferenzierenden Maßnahmen“ ab (ibid.). Potenziale und Herausforderungen für den Umgang mit und die Einbindung von Herkunftssprecher*innen im Fremdsprachenunterricht sehen Brehmer/Mehlhorn (2018a: 77ff.; 2018b: 84ff.) z.B. bei der Binnendifferenzierung, der Ernennung von Herkunftssprecher*innen zu Expert*innen oder der Unterstützung mithilfe von Lehrwerken.

In der (romanistischen) Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik kommt der Integration und Berücksichtigung von Herkunfts- und Familiensprachen zunehmend eine wichtige Rolle zu, allerdings wird das Potenzial herkunftssprachlicher Mehrsprachigkeit bislang noch nicht ausreichend im (Fremd-)Sprachenunterricht berücksichtigt (vgl. z.B. Fritzenkötter 2019; García García/Reimann 2020: 16ff.; Kropp 2020: 160).⁸⁵

(2021); Göbel/Buchwald (2017: 217ff.); Kagan et al. (2017); Löser/Woerfel (2017); Reich (2016); Schader (2016); Woerfel et al. (2020: 207ff.).

⁸⁵ Insbesondere die folgenden Publikationen belegen die Relevanz der Thematik und zeigen Potenziale für den Fremdsprachenunterricht auf: Fernández Ammann et al. (2015), Schlaak (2015), Kropp (2015), Schlaak/Thiele (2017), García García et al. (2020), García García (2019), Reimann (2021) sowie weitere Publikationen mit direktem Praxisbezug, z.B. für Spanisch: Abendroth-Timmer/Fäcke 2011; Granados/Siems 2015; Laschet 2015; Reimann/Siems 2015; Reimann 2017; für Französisch: Thiele 2015; Reimann/Tziotzios 2018.

Fernández Ammann et al. (2015: 10ff.) verweisen darauf, dass sich in Fremdsprachenforschung und -didaktik bereits seit Beginn der 2000er Jahre und mit zunehmender Tendenz der Thematik gewidmet wird. Dabei gilt es, „individuelle Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als ein Bündel ganzheitlicher Kompetenzen zu erfassen [...], vernetztes Lernen zu fördern und, insbesondere bei Verwandtschaft der beteiligten Sprachen, an die Nutzung der vorhandenen Sprachenvielfalt und der vorangegangenen Sprachlernerfahrungen anzuknüpfen“ (ibid.). Allerdings stellen sie eine Diskrepanz zwischen Forschung und Schulpraxis fest (vgl. auch Kropp 2020: 160).

Einerseits wird die schulische (Fremdsprachen-)Bildung in Deutschland nach wie vor als ungenügend in Bezug auf ihren integrativen Beitrag zur Nutzung und Förderung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität bewertet; andererseits gibt es ein hohes Aufkommen an wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Gegenstand `Mehrsprachigkeit und Multikulturalität` aus den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen, die entsprechende Ansätze, Methoden und Unterrichtsvorschläge bereitstellen (Fernández Ammann et al. 2015: 10).

Fünf Jahre später bündeln García García et al. (2020) weitere Projekte, Studien und Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen mit einem Fokus auf die Vernetzung von Schul- und Herkunftssprachen. Die Beiträge zielen darauf ab die Lernenden, seien es Schüler*innen oder Studierende, und Lehrenden für das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit als Normalität im (schulischen) Alltag zu sensibilisieren und ihnen den Lebensweltbezug zu verdeutlichen (García García/Reimann 2020: 11ff.; 21).

Aus den zahlreichen Studien geht hervor, dass Synergieeffekte zwischen Herkunftssprache(n) und Fremdsprache(n) festgestellt werden können und diese den Sprachenerwerbsprozess positiv beeinflussen können, wenn eine entsprechende Förderung und Thematisierung erfolgt.⁸⁶

Das Vernetzen von (romanischen) (Fremd-)Sprachen mit Herkunftssprachen und deren Integration in den (Fremd-)Sprachenunterricht stellen zentrale Themen in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik dar. Die Vielzahl an Publikationen, Projekten und Initiativen verdeutlicht nochmals die Relevanz und Aktualität der Thematik. Dennoch stellt Schöpp (2015) fest, dass Schüler*innen

⁸⁶ Gabriel et al. (2015) vergleichen bspw. deutsch-chinesische und deutsch-türkische Sprecher*innen mit einsprachig deutsch aufgewachsenen Schüler*innen in Hinblick auf die Nachahmung des Sprachrhythmus mit dem Resultat, dass die bilingual aufgewachsenen Schüler*innen den französischen und englischen Sprachrhythmus schneller reproduzieren können. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Gabriel und Rusca-Ruths (2015), aus deren Studie hervorgeht, dass „Schüler mit der HS Türkisch den spanischen Sprachrhythmus tendenziell zielsprachlicher produzieren als ihre monolingual deutschen Mitschüler“. Thiele (2015) lässt Schüler*innen lexikalische Gemeinsamkeiten innerhalb der Sprachen Deutsch, Französisch und Türkisch im Themenfeld Sportgeräte entdecken und stellt fest, dass sich das Vorgehen gut in den Fremdsprachenunterricht integrieren lässt, motivierend ist, das Türkische als Herkunftssprache aufwertet und für das Französischlernen motivieren kann. Kropp (2020: 183f.) hebt die Rolle der Lehrer*innenbildung für die Integration von Herkunftssprachen in den schulischen Fremdsprachenunterricht hervor. Demnach ist es elementar, (angehende) Lehrende auf den Umgang mit und die Einbeziehung von sprachlicher und kultureller Vielfalt von Beginn des Studiums an vorzubereiten. Zudem weist sie darauf hin, dass „[m]ultiples Sprachenlernen und -lehren im Kontext von Migration [...] letztlich nur durch die stärkere Verzahnung von Linguistik, Fachdidaktik und Sprachpraxis und die Integration unterschiedlicher sowohl kognitions- wie auch soziolinguistisch ausgerichteter Forschungsfelder erschließbar“ ist (ibid.).

mit herkunftssprachlichem Hintergrund bislang noch nicht ausreichend im (Fremd-)Sprachenunterricht gefördert und miteinbezogen werden. Er resümiert, dass die Einbeziehung von Herkunftssprachen mit Vorteilen für das Sprachenlernen verbunden sein kann, diese allerdings nur dann genutzt werden können, wenn ihre Mehrsprachigkeit geschätzt und wahrgenommen wird. Er verweist auch auf die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung⁸⁷, der eine zentrale Rolle zukommt. Mehlhorn (2020: 27) zieht ein ähnliches Fazit:

Trotz einer zunehmenden Wertschätzung von Mehrsprachigkeit spielen HS im schulischen Kontext immer noch eine marginale Rolle. Kropp (2015, S. 167) spricht vom *school language effect* und bezeichnet damit das Phänomen, „dass herkunftsbedingt erworbene Sprachen, die nicht der jeweiligen Schul- und Umgebungssprache entsprechen, ausgeblendet und unterdrückt werden“. Auch andere Untersuchungen zum Potenzial von Herkunftssprecher/innen in der Schule [...] zeigen, dass die Einbeziehung des Vorwissens von Herkunftssprecher/innen, etwa im Geographie- oder Geschichtsunterricht, eher eine Ausnahme darstellt und auch im sprachen- und fächerübergreifenden Unterricht eher Sprachen mit höherem Prestige eine Rolle spielen. Hier ist noch viel zu tun, um die Mehrsprachigkeit von Herkunftssprecher/innen tatsächlich als Ressource zu nutzen. So sollten HS, wo immer es sinnvoll und möglich ist, in den regulären Unterricht aller Schularten einbezogen und für das Lernen produktiv nutzbar gemacht werden.

2.3.4.3 Schulfremdsprachen und Rolle der Spracherwerbsreihenfolge

Das Fremdsprachenangebot⁸⁸ ist auch aufgrund des in Deutschland geltenden Föderalismusprinzips nicht einheitlich. Jedes Bundesland entscheidet individuell. Das Englische gilt allerdings bundesweit als meist gelernte und oftmals erste Fremdsprache (vgl. z.B. Burwitz-Melzer/Krumm/Mehlhorn ²⁰¹⁶: 477). Französisch, Spanisch, Latein, Italienisch, Russisch, Dänisch und Niederländisch sind die weiteren am häufigsten gelernten Fremdsprachen. Zusätzlich gibt es z.T. auch ein Unterrichtsangebot für bspw. das Chinesische, Japanische, Polnische, Schwedische, Tschechische, Türkische, Altgriechische und Althebräische.⁸⁹ Bei der Auswahl des Sprachenangebots kommen auch der Grenznähe und in diesem Kontext den Nachbarsprachen eine besondere Rolle zu (vgl. auch Sarter 2006: 19f.). Demnach ist es naheliegend, z.B. in Berlin Polnisch- und Russischunterricht anzubieten, während im Saarland das Französische eine Sonderstellung einnimmt (vgl. Kap. 2.2.2; 2.2.3).

Welche Bedeutung die Spracherwerbsreihenfolge für den schulischen Sprachlernerfolg innehat, ist noch nicht umfassend evidenzbasiert erforscht. Aufgrund vieler unterschiedlicher Variablen, die den Sprachlernerfolg mitbestimmen, bspw. Motivation, Sprachenangebot, individuelles Sprachenrepertoire oder Beginn des Sprachenlernens, handelt es sich um ein komplexes Forschungsdesiderat. Bislang liegen hierzu v.a. im schulischen Kontext kaum umfassende empirische

⁸⁷ Vergleiche zur Rolle der Lehrenden im Umgang mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit z.B. Ekinçi/Güneşli (2016), Fürstenau et al. (2015), Heyder/Schädlich (2015) und Kropp (2020).

⁸⁸ Mir ist bewusst, dass der Begriff (*Schul-*)*Fremdsprache* in einer Mehrsprachigkeitsperspektive, die sich integriert versteht, durchaus problematisch gesehen werden kann. Als etablierter Terminus wird er allerdings auch in dieser Arbeit verwendet.

⁸⁹ Eine ausführliche Darstellung aller 23 in Deutschland angebotenen Fremdsprachen findet sich in Burwitz-Melzer et al. (²⁰¹⁶).

Studien vor (Sarter 2006: 22). Dennoch wird auf die Vernetzungspotenziale und Synergien sowie deren Einfluss auf das Sprachenlernen hingewiesen. Eine exemplarische Auswahl an Erkenntnissen dazu wird in diesem Kapitel dargelegt.

Da diese Arbeit im saarländischen Kontext verortet ist, liegt der Fokus im Folgenden auf den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Latein und Spanisch, die gleichzeitig auch das (Fremd-)Sprachenrepertoire der an der Machbarkeitsstudie teilnehmenden Schüler*innen abbilden.⁹⁰ Es sei an dieser Stelle nochmal darauf verwiesen, dass die genannten Fremdsprachen auch Herkunftssprachen für einige Schüler*innen sein können.

Englisch

Englisch⁹¹ gilt als *lingua franca* als wichtigste Sprache für die internationale Kommunikation und gleichzeitig als meistgelernte Fremdsprache weltweit (Kötter ⁶2016: 502). Es wird in Deutschland im Sekundarbereich als erste oder zweite Fremdsprache gelernt, in einigen Bundesländern bereits in der Primarstufe. Zusätzlich ist Englisch oftmals Sprache bilingualer Angebote, bspw. beim CLIL⁹² (ebd. 503f.). Gründe für das flächendeckende Angebot an Englischunterricht liegen auch auf der organisatorischen, finanziellen Ebene, denn dass Englisch nach der Grundschule an vielen weiterführenden Schulen angeboten wird, erleichtert die Klassenbildung, Stundenplangestaltung und die Lehreraus- und -fortbildung (Sarter 2006: 19).

Aus Perspektive der Erziehungsberechtigten und Schüler*innen gilt das Englische als beliebteste Fremdsprache, v.a. aufgrund der Relevanz in der Lebenswelt der Lernenden, z.B. beim Musik hören, Serien anschauen, Videospiele spielen oder Besuch von Social-Media-Kanälen. Nahezu alle Lernenden erwerben im Laufe des Lebens zumindest Grundkenntnisse in der englischen Sprache. Zudem bringen sie in der Regel bereits Vorkenntnisse, z.B. im lexikalischen Bereich, mit, die einen schnellen und motivierenden Einstieg in das Erlernen des Englischen ermöglichen. Nochmals erhöht wird die Alltagsrelevanz durch den Einzug vieler Neologismen, Fachbegriffe oder Entlehnungen aus dem Englischen in die deutsche Sprache finden (vgl. z.B. Klein/Reissner 2006: 11; Reissner 2019: 458; Sarter 2006: 19).

Das Englische hat den Ruf einer leicht zu erlernenden Sprache, wobei dies nicht gänzlich zutrifft, denn *false friends*, *multi-word units* (z.B. Idiome, Kollokationen) und einzelne grammatische Phänomene (z.B. Verlaufsformen, Konditionalsätze) können durchaus zu Problemen beim Englischlernen führen (Kötter ⁶2016: 505f.).

⁹⁰ Das Italienische kann im Saarland ebenfalls als dritte Fremdsprache belegt werden, dies war allerdings in diesem Projekt nicht der Fall, weshalb das Italienische nicht mitaufgeführt wird.

⁹¹ Das Englische ist für rund 325 Millionen Menschen verteilt auf mehreren Kontinenten die Erstsprache, für etwa 50 Millionen Zweit- oder Fremdsprache und circa ein Viertel der Weltbevölkerung kann sich auf Englisch verständigen (Kötter ⁶2016: 502). Für eine allgemeine Abhandlung zur englischen Sprache vergleiche z.B. Repp (2014).

⁹² CLIL steht für *Content and Language Integrated Learning*.

Deutsch und Englisch als germanische Sprachen verbindet viele Gemeinsamkeiten, die sich beim Sprachenlernen gewinnbringend nutzen lassen. Das Englische kann darüber hinaus als Brückensprache in die Romania dienen, da es mit den romanischen Sprachen aufgrund historischer Verflechtungen einige Synergien aufweist (z.B. Klein/Reissner 2006: 11ff.; Reissner 2019: 455ff.). Ein mehrsprachigkeitsorientierter Englischunterricht fokussiert nicht nur die Vermittlung des Englischen, sondern bezieht alle vorhandenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen mit ein und ermöglicht Anknüpfungspunkte für das weitere Sprachenlernen. Der Fokus liegt dabei nicht auf der expliziten Thematisierung und Vermittlung von Kompetenzen in weiteren Sprachen, sondern auf der Förderung der *language (learning) awareness* (Jakisch 2019: 460ff.; Sumbanis/Ludwig 2021: 201ff.).⁹³ Konkrete Unterrichtsbeispiele für einen mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht liegen bspw. in Form von Kopiervorlagen (Preker-Franke/Preker 2011) oder Unterrichtsbeispielen (Sumbanis/Ludwig 2021: 206ff.) vor.

Zahlreiche Potenziale für das Vernetzen des Spanischen als Fremdsprache nach oder zeitgleich mit dem Englischen werden in Beiträgen im Sammelband von Leitzke-Ungerer et al. (2012) sowie praxisorientiert von Leitzke-Ungerer (2015), Grünewald/Sass (2014) oder Haberland/Korell (2021) aufgezeigt.⁹⁴ Empirische Evidenz für den positiven Einfluss des Englischen als L2 auf das Spanische als L3 im Kontext des Erwerbs von perfektivem und imperfektivem Aspekt findet sich in Eibensteiner (2021: 207ff.). Ähnliche Vernetzungspotenziale bieten sich z.B. auch für weitere Sprachenkombinationen.⁹⁵

Bär (2012: 35ff.) weist auf die steigende Anzahl an Lernenden hin, die zuerst das Englische und zu einem späteren Zeitpunkt das Spanische lernen. Daraus ergibt sich ein Bedarf an entsprechenden Lehr-/Lernkonzepten, die diese Sprachenkombination berücksichtigen. Derzeit erscheint die Umsetzung des Desiderats in Lehrplänen, Curricula, Lehrwerken sowie der Unterrichtspraxis noch unzureichend, denn es finden sich bislang nur vereinzelte, unsystematische und nicht durchgehende Umsetzungsvorschläge.

⁹³ Jakisch (2019: 461ff.) formuliert fünf Vorschläge für die Gestaltung eines mehrsprachigkeitsorientierten Englischunterrichts und unterteilt sie in die sprachlich-kognitive, affektiv-motivationale, interkulturelle, methodische und inhaltlich-thematische Dimension.

⁹⁴ Anregungen für eine vernetzende englisch-spanische Grammatikarbeit finden sich bspw. in Schädlich (2012) zur Sprachreflexion und Prozeduralisierung am Beispiel von *estar + gerundio* sowie in Haberland/Korell (2021) und Jodl (2012) zur Vermittlung des *Pretérito Indefinido* und *Pretérito Perfecto Compuesto* mithilfe der *Past Tenses*. Die Möglichkeiten von englisch-spanischen Sprachmittlungsaufgaben beleuchtet Rössler (2012). Impulse für das literarische und interkulturelle Lernen liefern bspw. Blell (2012), Surkamp (2012) oder Peck (2012).

⁹⁵ Weitere Sprachenkombinationen sind bspw. Englisch-Latein (vgl. z.B. Doff/Kipf 2013; Dominick 2015; Sass 2014), Englisch-Französisch (vgl. z.B. Klein/Reissner 2006; Leitzke-Ungerer 2014) oder Englisch-Italienisch, wobei dazu deutlich weniger Studien und/oder Lehr-/Lernmaterialien vorliegen. Beiträge zur Vernetzung von Englisch mit Herkunftssprachen legen bspw. Jördening (2020), Özkul (2015) oder Rauch et al. (2010) vor, wobei hinsichtlich dieses Sprachenfelds noch Desiderata bestehen.

Französisch

Das Französische⁹⁶ wird in Deutschland in der Sekundarstufe meist als erste oder zweite Fremdsprache, seltener als in der Oberstufe einsetzende dritte oder vierte Fremdsprache gelernt (Schädlich 2019: 425; Minuth⁶2016: 508). Das Französische hat allerdings mit sinkenden Lernendenzahlen zu kämpfen. Gründe dafür liegen u.a. in „Mythen und irrigen Zuschreibungen – Französisch als ‚schwere‘ Sprache, als ‚Mädchenfach‘, als ‚elitär‘, fehlerorientiert und lehrerzentriert“ (Schädlich 2019: 426; vgl. auch Polzin-Haumann 2015; Polzin-Haumann/Reissner 2019; Schwender 2018).

Zudem wird das Englische als für die berufliche und private Zukunft relevanter eingeschätzt (Schädlich 2019: 426), dabei bestehen viele Synergien, die das Erlernen beider Sprachen positiv beeinflussen können. Meißner plädiert bereits 1998 für den Erwerb des Französischen als erste Fremdsprache vor dem Englischen und betont die damit verbundenen Vorteile, während auch die Spracherwerbsreihenfolge Englisch-Französisch zu einer „wesentliche[n] Lernerleichterung [führen kann], wenn sie den Schülern bewusst gemacht wird und sie ermutigt und befähigt werden, diese zukünftig auch eigenständig zu entdecken“ (Sarter 2006: 22). Das Verbinden der beiden Sprachen, z.B. im Sinne des sprachenvernetzenden Lernens, stellt einen gewinnbringenden Ansatz dar. Zusätzlich kann es zu einer veränderten Wahrnehmung des Französischen beitragen, denn ein Desiderat für das Französische besteht darin, das beschriebene Image ins Positive zu verändern und zum Französischlernen zu motivieren.

Aus Sicht der EU-Sprachenpolitik sowie dem damit verbundenen Ziel der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit kommt dem Französischunterricht eine besondere Rolle zu:

Der Französischunterricht an den deutschen Schulen erhält daher unter den Gesichtspunkten der Mehrsprachigkeitskonzepte der EU-Kommission einen wichtigen zusätzlichen Stellenwert: Er öffnet über die Interkomprehensionsvorteile der französischen Sprache den Zugang zur gesamten romanischen Sprachengruppe in Europa und der übrigen romanischsprachigen Welt. Dem Französischen fällt dadurch die Rolle einer Weltbrückensprache zu (Klein 2002: 44f.).

Eine Perspektive bietet hier die Interkomprehension. V.a. Meißner (z.B. 2008a/b) verweist darauf, dass das Französische besonders gut als Brückensprache zu weiteren romanischen Sprachen geeignet ist und einen schnellen Einstieg in das weitere Sprachenlernen ermöglicht:

Mit der französischen Sprache erwirbt der Lerner linguale Grundmuster, die auch den anderen romanischen Sprachen zugrunde liegen: wer operabel Französisch erlernt, erwirbt einen wichtigen Teil des panromanischen Wortschatzes sowie eine Grundgrammatik, die in jeder romanischen Sprache mehr oder weniger anzutreffen ist (Meißner 2008b: 268).

⁹⁶ Das Französische wird weltweit von circa 274 Millionen Menschen gesprochen. Die meisten Sprecher*innen leben auf dem afrikanischen und europäischen Kontinent. Zusätzlich wird es noch in Teilen des Nahen Ostens, des Indischen Ozeans, Amerikas und der Karibik sowie in ausgewählten Gebieten in Asien und Ozeanien gesprochen. In Europa ist das Französische in Frankreich inklusive der z.T. nicht in Europa liegenden Überseedepartements sowie in einigen Regionen in Belgien, Luxemburg und der Schweiz offizielle Amtssprache (Minuth⁶2016: 507). Eine Zusammenschau zur französischen Sprache findet sich z.B. in Darcy/Feldhausen (2014).

Den Schüler*innen wird schnell deutlich, welche Vorteile ihnen ihre Französischkenntnisse bspw. beim Erwerb des Spanischen als dritte Fremdsprache bieten können und, dass das Französische doch keine so ‚schwere‘ Sprache ist. Damit dies gelingen kann, müssen allerdings interkomprehensiv bzw. mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte in den regulären Französischunterricht miteingebunden werden. Entsprechende Lehr-/Lernmaterialien liegen bereits vor (ebd. 424ff.; Hu 2005; Korb/Schwender 2019b; Schädlich 2013a/b); insbesondere das *EuroComRom*-Konzept bietet viele Möglichkeiten und Ansatzpunkte (Klein/Stegmann 2000). Ebenso sollten das Deutsche sowie Herkunftssprachen im Französischunterricht mitberücksichtigt werden; es lässt sich bspw. vergleichsweise einfach eine lexikalische Verbindung des Französischen und Türkischen herstellen (vgl. z.B. De Florio-Hansen 2008; Thiele 2015).

Kurzer Exkurs zum Französischlehren und -lernen im Saarland

Die sprachenpolitischen Leitlinien und Initiativen, z.B. das Sprachenkonzept 2019 oder die Frankreichstrategie (vgl. Kap. 2.2.3), verdeutlichen die Relevanz, die dem Französischlernen und dem Beherrschen des Französischen als Schlüssel für das Leben und Arbeiten in der Grenzregion zugeschrieben werden. Das Französische ist im Alltag der saarländischen Bevölkerung relevant (vgl. Krämer 2019: 43). Allerdings weichen die (sprachen-)politischen Zielsetzungen zum Teil von der Alltagsrealität ab, sodass festgestellt werden kann, dass das Französische „nicht immer eine zentrale Rolle“ einnimmt (Polzin-Haumann/Reissner 2020: 81; vgl. auch Polzin-Haumann/Reissner 2019: 248; Reissner 2017: 96f.; Schwender 2018: 106f., 109f.). Polzin-Haumann und Reissner (2019: 81f.) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass auch für das Englische die Alltagsrelevanz im Saarland nicht immer gegeben ist. Demnach kommen jeder Sprache eigene Relevanzprofile zu: das Französische als Nachbarsprache und das Englische als internationale Verkehrssprache. Dies wiederum entspricht auf supranationaler Ebene dem Ziel der europäischen Sprachenpolitik *Muttersprache plus 2* und findet sich auch auf regionaler Ebene bspw. im Sprachenkonzept 2019 wieder (ibid.; vgl. auch Kap. 2.21; 2.2.3).

In Hinblick auf das Französischlernen an Schulen sei erwähnt, dass der Französischunterricht bereits in der Grundschule ab der dritten Klasse verpflichtend ist; es gibt eine Vielzahl an weiterführenden Schulen, an denen Französisch als erste Fremdsprache angeboten wird, ebenso wie Schulen mit bilingualen deutsch-französischem Unterrichtsangeboten und besondere Sprachförderungsangebote wie den Sprachkurs an der Gemeinschaftsschule (vgl. Kap. 2.2.3). Die Lernendenzahl für das Französische im Saarland hat an allgemeinbildenden Schulen zugenommen (Landtag des Saarlandes 2021: 13), allerdings wird das Französische meist vor Eintritt in die gymnasiale Oberstufe abgewählt und nicht bis zum Abitur weitergeführt.

Der Alltagsbezug des Französischen scheint durch die Grenznähe und die Lage in der Großregion im Saarland so groß wie in keinem anderen Bundesland, trotzdem gilt es u.a. als ‚schwere Sprache‘, was sich auch auf die Motivation die Sprache zu lernen auswirkt. In einer fragebogenbasierten Studie von Schwender (2018: 99ff.), die an einer saarländischen Gemeinschaftsschule und einem saarländischen Gymnasium durchgeführt wurde, werden die wesentlichen Gründe für die Wahrnehmung des Französischen als ‚schwere Sprache‘ herausgearbeitet. Demnach liegt z.B. der Fokus beim Französischlernen für die Schüler*innen auf Grammatik und Wortschatzarbeit, während die Förderung der kommunikativen und interkulturellen kommunikativen Kompetenzen in den Hintergrund rückt. Dies begünstigt den Status des Französischen als Schulfremdsprache, nicht aber als Sprache mit Alltagsrelevanz. In diesem Kontext sehen die Lernenden kaum Relevanz des Französischen für ihre persönliche und berufliche Zukunft.

Spanisch

Das Spanische⁹⁷ als meist zweite, dritte oder späteinsetzende Fremdsprache in der Oberstufe erfreut sich großer Beliebtheit unter Schüler*innen und ist eine der wenigen Fremdsprachen mit stabilen bzw. sogar leicht steigenden Lernendenzahlen. Das Spanische bietet sich dabei in besonderem Maße für das sprachenvernetzende Lehren und Lernen an.

Spanisch ist eine typische Tertiärsprache mit einem mehrsprachigen Lernerprofil: Muttersprache zumeist Deutsch, oft zudem eine Sprache der Familie und Kenntnisse in mindestens zwei zuvor- bzw. parallelgelernten Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Russisch, Latein (Neveling 2019b: 447)).

Ein Vorteil beim Erlernen des Spanischen besteht darin, dass Lernende bereits neben Kenntnissen in ihren Erst- und ggf. Zweitsprache(n) weitere Fremdsprachenkenntnisse mitbringen. Insbesondere das Englische und Französische bieten Transferbasen, die sich für das Spanischlernen effektiv nutzen lassen. Englisch wird von fast allen Schüler*innen erlernt und ist die „i.d.R. mental am tiefsten verankerte Fremdsprache mit vielen Internationalismen [...] und ähnlichen Grammatikphänomenen wie der Verlaufsform“ (Neveling 2019b: 447). Das Französische gilt „mit seinem umfassenden Lautsystem, seinem Wortschatz von 5540 kernwortschatzlichen formkongruenten Wörtern [...] und panromanischen Grammatikphänomenen wie etwa dem *subjonctif ~ subjuntivo*“ (ibid.) als perfekte Brückensprache. Hinzu kommen die bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen, wie z.B. Lernstrategien, Reflexionsfähigkeit, etc. (ibid.). Studien, die Schüler*innen, Studierende und/oder Lehrende miteinbeziehen, verifizieren, dass der Zugang zum Spanischen mit entsprechenden Vorkenntnissen, meist Englisch und Französisch,

⁹⁷ Spanisch wird abhängig von der konsultierten Quelle sprechen weltweit von zwischen 350-470 Millionen Menschen gesprochen (vgl. z.B. in Bär 2016: 553; Kaiser 2014: 382; Neveling 2019b: 446). Gemeinsam mit Englisch, Hindi und Chinesisch ist das Spanische eine der vier meist gesprochenen Sprachen. Die Sprecher*innen verteilen sich v.a. auf Spanien und in weitaus größerer Anzahl auf den gesamten amerikanischen Kontinent (Neveling 2019b: 446). Für eine kurze Übersicht zum Spanischen vergleiche Kaiser (2014).

vergleichsweise einfach und schnell möglich, allerdings nicht automatisch garantiert ist (z.B. Bär 2009; Bermejo Muñoz 2019; Morkötter 2016; Mordellet-Roggenbruck 2011; Strahtmann 2010). V.a. die IC hat sich dabei als gewinnbringender Ansatz erwiesen. Mithilfe des interkomprehensiven Lesens können vergleichsweise schnell rezeptive Kompetenzen im Spanischen aufgebaut und so für das weitere Spanischlernen motiviert werden. Die Motivation der Lernenden spielt dabei eine zentrale Rolle. Zudem müssen die „zweisprachlichen Gemeinsamkeiten [...] dem mentalen Lexikon eines Lernenden prozedural verfügbar sein“ (Bär 2009: 524). Ebenso bedarf es dem gezielten Anleiten der Lernenden, um für das sprachenvernetzende Lernen zu sensibilisieren und damit verbundene Sprachlernprozesse zu initiieren (ibid.). Neben der Förderung der Lesekompetenz im Spanischen ist unter Rückgriff auf bereits vorhandene Vorkenntnisse auch die Entwicklung produktiver Kompetenzen möglich, bspw. beim Schreiben und Vorführen eines kurzen Einkaufsgesprächs (vgl. Korb/Schwender 2019b). Unterrichtsbeispiele, die auf Basis des Spanischen weitere (romanische) (Fremd-)Sprachen in den Blick nehmen, legen bspw. Rückl (2015) oder Bermejo Muñoz (2017b/c) vor.⁹⁸

Die Sprachen Spanisch und Französisch sind die in Deutschland meist gelernten romanischen Fremdsprachen. Leider stehen die beiden Sprachen in einem ständigen Konkurrenzkampf und müssen um ihre Lernenden werben. Daher ist es umso wichtiger die Vernetzungsmöglichkeiten und lernökonomischen Effekte zu betonen statt die Sprachen gegeneinander auszuspielen. Die Sprachenkombination Französisch-Spanisch, unabhängig davon, welche der beiden Sprachen zuerst gelernt wird, bietet optimale Voraussetzungen für das Erlernen von romanischen Sprachen (Caspari/Rössler 2008: 61ff.). Das Französische kann dabei in besonderem Maße zur Motivation des Erlernens des Spanischen beitragen, wenn im Unterricht eine entsprechende Anleitung erfolgt (vgl. z.B. Korb/Schwender 2019a/2020). Vorschläge und Überlegungen, wie die Kombination am besten in den Spracherwerbsprozess eingebunden werden könnte, liegen bereits vor (Caspari/Rössler 2008: 73ff.), während es nur wenige explizite Lehr-/Lernmaterialien für die Vernetzung der beiden romanischen Sprachen gibt.

Typologisch am nächsten sind dem Spanischen das Portugiesische und Katalanische, wie auch in den Unterrichtsbeispielen von Vences (2015), Klos (2019) und Korb/Polzin-Haumann/Schwender (2019) deutlich wird. Der Transfer ins Katalanische wird allerdings im Fremdsprachenunterricht bislang nur selten initiiert. Dabei ist die Einbeziehung des Katalanischen auch im Spanischunterricht gewinnbringend, denn die Schüler*innen werden dazu angeleitet, eine ihnen bis dato unbekannt romanische Sprache kennenzulernen. Dabei stellen sie

⁹⁸ Zur Vernetzung des Englischen und Spanischen wurden bereits einige Studien sowie Unterrichtsbeispiele im Zusammenhang mit dem Englischen als Schulfremdsprache diskutiert, weshalb an dieser Stelle nicht erneut darauf eingegangen wird.

fest, welchen Vorteil ihnen ihre Spanischkenntnisse bieten und wie sie diese für das Erschließen von Texten in weiteren romanischen Sprachen nutzen können. Sprachlernstrategien und -techniken sowie Sprachlernerfahrungen werden weiterentwickelt. Zudem ist das Katalanische eine offizielle Amtssprache in Spanien und zählt zu den Regionalsprachen Spaniens ebenso wie das Galicische und Baskische. Eine Sensibilisierung für die Regionalsprachen Spaniens kann auch mithilfe von IC angestrebt werden (vgl. dazu Korb/Polzin-Haumann/Schwender 2019).

Latein

Latein – als ‚Großmutter‘⁹⁹ der romanischen Sprachen und ihre gemeinsame Basis – bietet besondere Potenziale für den Erwerb weiterer romanischer, und europäischer, Sprachen (Müller-Lancé ³2020: 13ff.), auch wenn es nicht aktiv gesprochen wird. Das Lateinische wird in Deutschland meist als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt und oft mit dem Latinum abgeschlossen. Die Lernendenzahlen für das Lateinische sind stabil und tendenziell steigend (Neveling 2019a: 433), allerdings nicht im Saarland (vgl. Kap. 2.2.3). Die Vernetzung des Lateinischen mit den ‚lebenden‘ romanischen Sprachen oder auch dem Englischen wird in einigen Publikationen vorgeschlagen und beispielhaft ausgearbeitet (vgl. z.B. Doff/Kipf 2013; Dominick 2015; Große 2015; Kipf 2008; Müller-Lancé 2019, ³2020; Sass 2014; Siebel 2017). Allerdings wird auch argumentiert, dass sich die romanischen Sprachen untereinander besser für das sprachenvernetzende Lernen eignen als der Rückgriff auf das Lateinische (vgl. in Haag/Stern 2002: 524f.; Hutterli et al. 137; Neveling 2006: 8, 2019a: 434). Grundlage für diese Argumentationslinie sind die „zahlreichen Unterschiede auf morphosyntaktischer Ebene und im panromanischen Basisvokabular sowie die geringe Transferbasis insbesondere auf affektiver und interkultureller Ebene“ (Haberland/Griep 2020: 64; vgl. auch Haag/Stern 2002: 524f.).

Einen umfassenden Einblick in das Lateinische aus romanistischer Perspektive bietet das Lehr- und Arbeitsbuch *Latein für Romanisten* (Müller-Lancé ³2020), in dem das Lateinische ausführlich erklärt und bereits viele Vernetzungspotenziale aufgezeigt werden. Zur Vertiefung und Anwendung der gelernten Inhalte dienen die 2021 erschienenen Ergänzungsmaterialien, die neben Texten auch (sprachenübergreifende) Übungen und ein für den Vergleich mit anderen romanischen Sprachen aufbereitetes Lernwortschatzinventar enthalten.¹⁰⁰

⁹⁹ Müller-Lancé (³2020: 13) bezeichnet das Lateinische als ‚Mutter‘ der romanischen Sprachen. Neveling (2019: 434) sieht das Vulgärlatein oder ein Protoromanisch als ‚Mutter‘ der romanischen Sprachen, da sich daraus die jeweiligen Sprachen entwickelt haben. In Zustimmung mit Neveling wird das Lateinische daher als ‚Großmutter‘ der romanischen Sprachen bezeichnet.

¹⁰⁰ Zusätzlich finden sich Hinweise für die Gestaltung eines mehrsprachigkeitssensiblen Lateinunterrichts in der universitären Lehre (Müller-Lancé et al. 2021). Es sei allerdings auch denkbar, die Lehr-/Lernmaterialien angepasst im schulischen Lateinunterricht einzusetzen.

Konkretere praxisorientierte (Unterrichts-)Beispiele liegen z.B. für die Vernetzung des Englischen und Lateinischen (Doff/Kipf 2013; Dominick 2015; Sass 2014), Französischen und Lateinischen (Willwer 2012), Spanischen und Lateinischen (Bernao Fariñas/Messerschmidt 2016; Haberland/Griep 2020; Leathley 2016; Röder 2016a/b) sowie aus sprachenübergreifender Perspektive (Choitz/Sundermann 2013) vor.¹⁰¹

Dem Lateinischen als mögliche Brückensprache zu weiteren (romanischen) Sprachen kommt eine besondere Rolle zu. Möglichkeiten für das sprachenvernetzende Lehren und Lernen ergeben sich für viele Fächerkombinationen, allerdings besteht die Herausforderung darin, Synergien gezielt zu nutzen, denn nicht alle Bereiche des Lateinunterrichtes eignen sich für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht. Müller-Lancé (2019: 179f.) weist zudem darauf hin, dass sprachenvernetzendes Lehren und Lernen nur dann möglich ist, wenn „ausreichende Basiskompetenzen in den hinzuziehenden Sprachen vorliegen“. In dem Zusammenhang ergaben Schüler*innen-Befragungen, dass diese nur bedingt auf ihre Lateinkenntnisse zurückgreifen, weil sie sie als zu schlecht einschätzen. Demnach liegt ein weiterer Ansatzpunkt für die Einbeziehung von Lateinkenntnissen auch im Bereich der Förderung der Sprachenbewusstheit und Sichtbarmachung vorhandener sprachlicher Ressourcen im Lateinunterricht.¹⁰²

Rolle der Spracherwerbsreihenfolge

Schüler*innen im deutschen Schulsystem haben nur einen begrenzten Einfluss auf die Spracherwerbsreihenfolge, denn oftmals wird sie von dem Sprachenangebot der jeweiligen Schule bereits weitestgehend vorgegeben. Im Saarland werden das Englische und Französische als erste und zweite Fremdsprachen angeboten, das Lateinische wird als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt und das Spanische oder Italienische setzten als dritte oder spät einsetzende Fremdsprachen ein. Diese Spracherwerbsreihenfolge bietet sich aufgrund der typologischen Nähe für die Entwicklung rezeptiver Kompetenzen im Sinne der IC in der romanischen und germanischen Sprachenfamilie an (vgl. auch Beckmann 2019a: 347, vgl. auch Kap. 2.3.2).

Eine Studie von Eibensteiner (2021: 293ff.) zum Einfluss von L2-Kenntnissen des Englischen,

¹⁰¹ Der Sammelband von Doff/Kipf (2013) bspw. enthält neben konzeptionellen Beiträgen, die z.B. das Modell *Latein plus* theoretisch und praktisch beleuchten (Sass 2013), auch praktisch orientierte Beiträge, die konkrete Impulse für einen vernetzten Englisch-Latein-Unterricht bieten (Kaliner 2013; Mader 2013; Siemer 2013). Dominick (2015) diskutiert Potenziale und Herausforderungen der englisch-lateinischen Grammatikarbeit, während Sass (2014) Chancen einer sprachenvernetzenden englisch-lateinischen Wortschatzarbeit behandelt. Willwer (2012) legt einen Unterrichtsvorschlag für die lateinisch-französische sprachenübergreifende Lektürearbeit vor, in der nicht die vergleichende Wortschatz- oder Grammatikarbeit im Vordergrund steht, sondern vielmehr sprachlichen Ressourcen und die daraus resultierenden Vernetzungspotenziale erkenntlich gemacht werden. Haberland/Griep (2020) arbeiten spanische und lateinische Liebeslieder für das sprachenvernetzende Lehren und Lernen auf. Neben den sprachlichen Gemeinsamkeiten ermöglicht das Thema zudem auch die affektive und interkulturelle Ebene miteinzubeziehen. Die exemplarisch skizzierten Beiträge unterstützen und konkretisieren die Möglichkeiten des sprachenvernetzenden Unterrichts mit dem Lateinischen als Ausgangs- oder Zielsprache.

¹⁰² Ähnliches gilt auch für Romanistikstudierende (Müller-Lancé 2019: 180).

Französischen und Lateinischen für den Erwerb von perfektivem und imperfektivem Aspekt im Spanischen als L3 bestätigt, dass v.a. das Englische und/oder Französische das Erlernen des Spanischen als L3 (positiv) beeinflussen können. Auf die L1 (hier: das Deutsche) greifen die Lernenden demnach für den Sprachentransfer kaum zurück, es werden überwiegend Kenntnisse der L2 genutzt. Ein Transfer wird insbesondere dann von den Schüler*innen vollzogen, wenn die sprachlichen Strukturen Gemeinsamkeiten aufweisen und sie in der Lage sind, diese zu erkennen. Exemplarisch zu diesem Aspekt liegt somit eine Studie vor, die mit empirischer Evidenz den (positiven) Einfluss von L2-Kenntnissen für das Lernen des Spanischen als L3 belegt.

Die Diskussion zur Einbeziehung des sprachlichen Repertoires der Schüler*innen zeigt, dass Sprachenlernen nie ‚bei null beginnt‘, sondern immer sprachliches Vorwissen vorhanden ist, auf das beim weiteren Spracherwerb zurückgegriffen werden kann. Weiterhin verfügen die Lernenden bereits über (Sprach-)Lernstrategien und -techniken, die ihnen das weitere Sprachenlernen erleichtern können. In diesem Kontext kommt der Entwicklung und Förderung von Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit eine zentrale Rolle zu.

Die Zusammenschau bestätigt die zahlreichen Vernetzungspotenziale und die damit verbundenen Vorteile für das (Fremd-)Sprachenlernen. Die romanischen Sprachen bieten aufgrund ihrer sprachlichen Nähe besondere lernökonomische Vorteile; es erfordert jedoch das gezielte Sensibilisieren für Synergien, um die Potenziale des sprachvernetzenden Lehrens und Lernens auszuschöpfen. Wird nach dem Französischen z.B. Spanisch oder Italienisch gelernt, kann auf eine Vielzahl von Transferbasen und sprachlichem sowie kulturellem Vorwissen zurückgegriffen werden. Auch das Englische bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für das Erlernen romanischer Sprachen, die (leider) noch zu oft nicht berücksichtigt und unterschätzt werden. Das Lateinische kann für ausgewählte Phänomene eine gute Basis für das Erlernen des Englischen oder weiterer romanischer Sprachen bieten. Zudem bestehen weitere Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht, auch der romanischen Sprachen, in der Einbeziehung und Wertschätzung der Herkunftssprachen der Schüler*innen (vgl. z.B. Fritzenkötter 2019). Alle Studien und Beispiele plädieren für die Einbeziehung aller sprachlicher Ressourcen der Lernenden. Interessanter- und zugleich paradoxerweise fokussieren allerdings eine Vielzahl der Publikationen, insbesondere die Unterrichtsbeispiele, meist eine bestimmte Kombination zweier Schulfächer, z.B. Englisch-Spanisch, Spanisch-Latein oder Englisch-Latein, weitere (Fremd-)Sprachen werden dabei nur selten einbezogen, oder es werden direkt mehrere (romanische) Sprachen miteingebunden. Die lernökonomischen Potenziale eines mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterrichts bleiben u.a. daher in der Schulpraxis bislang weitestgehend ungenutzt.

2.3.4.4 Dialekte des Deutschen mit einem Fokus auf saarländischen Dialekten

Dialekte oder Regiolekte¹⁰³ werden bei der definitorischen Eingrenzung von Mehrsprachigkeit meist nicht als Teil des sprachlichen und kulturellen Repertoires miteinbezogen, da der Fokus auf den Standardsprachen liegt. Aufgrund der Verortung der vorliegenden Arbeit im saarländischen Bildungskontext, der lokalen Prägung sowie der starken Präsenz saarländischer Dialekte im Alltag kommt dem Thema ein besonderer Stellenwert zu.

In bisherigen Arbeiten aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik wurden kaum Bezüge zu den (deutschen) Dialekten oder Regiolekten oder deren Einfluss für das Sprachenlehren und -lernen, die Herausbildung von Einstellungen oder die Identitätsbildung hergestellt, sodass an dieser Stelle eine neue Perspektive auf individuelle Mehrsprachigkeit eröffnet wird.

Dialekte werden laut Wandruzka (1979) der ‚inneren Mehrsprachigkeit‘ zugeordnet, der darunter ein „dynamisches Polysystem [...], in dem die Sprachen verschiedener Sprachgemeinschaften, der verschiedenen Lebenskreise, denen wir angehören, ineinandergreifen und sich vermischen“ versteht (ebd. 314).¹⁰⁴ Die verschiedenen Standardsprachen eines Individuums sind hingegen Teil der ‚äußeren (nationalsprachlich geprägten) Mehrsprachigkeit‘ (vgl. auch Riehl 2014: 16f.; Wildfeuer 2019: 559f.). Die Konzepte lassen sich in Hinblick auf ihr Prestige und den Abstand zwischen den Zeichensystemen unterscheiden (Riehl 2014: 17).

Aus varietätenlinguistischer Perspektive wird der Dialekt als diatopische Varietät einer Sprache bezeichnet, die v.a. durch ihre geographische bzw. räumliche Ausprägung charakterisiert ist (vgl. Gabriel/Meisenburg³2017: 71; Neuland/Peschel 2013: 212). Riehl (2014: 17) führt aus:

Dialekt kann definiert werden als eine regional bestimmbare Varietät von Sprache, die von einer sprachsoziologisch höher stehenden Varietät einer Sprache überdacht ist. Diese ist in der Regel eine Verkehrs- oder Standardsprache. Demnach kann also der Begriff ‚Dialekt‘ nicht mit rein linguistischen Kriterien bestimmt werden, sondern wird weitgehend soziolinguistisch festgelegt.

Die deutsche Sprache¹⁰⁵ ist mit der Herausbildung zahlreicher Dialekte verbunden, die lange Zeit die Kommunikation bestimmten. Denn „Deutsch zu sprechen, bedeutete bis ins 19. Jahrhundert hinein, d.h. mehr als 1000 Jahre lang, Gespräche ausschließlich mittels regionaler oder dialektaler Variation zu realisieren“ (Dannerer et al. 2021: 12). Erst mit der Einführung und Etablierung der sprachlichen Normierung des Deutschen, v.a. der Schreib- und Aussprachenormen,

¹⁰³ Da die saarländischen Dialekte eher den Basisdialekten zugeordnet werden können, wird auf eine Bezugnahme zur Regiolekt-Debatte verzichtet und der Fokus auf Dialekte gelegt. Bei Regiolekten handelt es sich um „regionale Umgangssprachen [...], die oberhalb der Dialekte, aber unterhalb der Standardsprache anzusiedeln sind“ (Lenz 2008: 2). Regiolekte gewinnen insbesondere in Regionen, in denen der Anteil der dialektalsprechenden Bevölkerung eher zurückgeht oder gering ist, an Bedeutung. In Regionen mit vergleichsweise hoher Dialektkompetenz wie dem Saarland, Rheinland-Pfalz, Bayern und Teilen Baden-Württembergs ist der Dialekt noch präsent (ebd. 3). Einen Einblick in die Regiolektforschung findet sich in Elmentaler (2020).

¹⁰⁴ Gleiches gilt für Regio- und Soziolekte.

¹⁰⁵ Zur Entwicklung der deutschen Sprache vgl. König et al (192019).

u.a. zur Verbesserung der überregionalen Verständigung, treten Dialekte und Regiolekte in den Hinter- und das Hochdeutsche in den Vordergrund (ibid.).

Im deutschen Sprachraum sind mehr als 50 Dialekte¹⁰⁶ vertreten (ebd. 13; vgl. auch König et al.¹⁹2019: 230f.); aus Sicht der Regiolektforschung könnte dazu eine andere Angabe erfolgen. Zu den bekanntesten Dialekten zählen z.B. das Bairische, Hessische, Thüringische, Sächsische und Rheinpfälzische mit ihren jeweils regionalen Ausprägungen. Die Dialekte haben dabei eine ganz unterschiedliche Präsenz im Alltag. Während in Norddeutschland kaum noch Dialekte gesprochen und weitestgehend das (Hoch-)Deutsche verwendet wird, gilt das Bairische in Bayern als äußerst vital (Dannerer et al. 2021: 15ff.).

Für den Schulalltag bedeutet dies, dass Dialekte oder dialektale Prägungen in der Kommunikation und auch im Deutschunterricht eine Rolle spielen können: Im familiären bzw. außerunterrichtlichen Kontext wird meist nicht (nur) das Hochdeutsche, sondern ein Dialekt oder Regiolekt gesprochen. In der Schule oder allgemein in Situationen, in denen die Kommunikation im Hochdeutschen erwartet wird, kann es dann zum *Code Switching*, wenn eine verstärkte Trennung von Dialekt und Standardsprache vorliegt, oder *Code Shifting*, wenn insbesondere in der gesprochenen Sprache keine klaren Grenzen zwischen Dialekt und Standardsprache bestehen, kommen (ebd. 23f., 28ff.).

Zugewanderte Kinder und Jugendliche, die das Deutsche noch lernen, kommen viel weniger im Unterricht, sondern mehr in außerunterrichtlichen Kontexten, z.B. in Pausen oder bei Freizeitaktivitäten, mit Dialekt und Regiolekt in Kontakt. Dies kann dazu führen, dass sie den Dialekt oder Regiolekt bspw. für die Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls annehmen und versuchen ihn zu immitieren. Der Fokus liegt dabei meist auf der gesprochenen Sprache, da diese häufiger verwendet wird und weil es für die Dialekte und Regiolekte nur selten eine allgemeingültige schriftliche Normierung gibt. Trotzdem kann auch die schriftliche Kommunikation, z.B. in Messengerdiensten, dialektal oder regiolektal geprägt werden, sodass hier der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht besonders gefordert wird (ebd. 29ff., 65f., 69ff.).

Die Berücksichtigung von Dialekten im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht hat in den letzten Jahrzehnten, wenn auch in eher geringerem Maße, zugenommen (vgl. z.B. Dannerer et al. 2021: 108; Kaiser/Ender 2020: 262; Neuland 2006). In den *Bildungsstandards im Fach Deutsch für*

¹⁰⁶ „Deutsche Dialekte können als Varietäten des Deutschen bezeichnet werden, wobei sie eine geringere kommunikative Reichweite und eine geringere überindividuelle Verbindlichkeit aufweisen“ (Dannerer et al. 2021: 23). Die klassische Dialektologie unterscheidet niederdeutsche sowie hochdeutsche Dialekte, wobei weitere Eingrenzungen möglich, an dieser Stelle allerdings nicht notwendig sind. Niederdeutsche Dialekte werden v.a. in Norddeutschland gesprochen, hochdeutsche Dialekte in Mitteldeutschland, Süddeutschland, Österreich und der Schweiz (ebd. 13). Die beiden Sprachräume werden von der sog. ‚Benrather Linie‘ voneinander abgegrenzt, die „von Eupen über Aachen, Benrath, Siegen, Kassel, Dessau, Wittenberg nach Frankfurt an der Oder“ verläuft (ebd. 14).

die *Allgemeine Hochschulreife* findet sich im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren* „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben“ (KMK 2014b: 20; vgl. Wildfeuer 2019: 560). Zur entsprechenden Umsetzung im ‚muttersprachlichen‘ Deutschunterricht liegen allerdings nur wenige Beispiele vor, es bleibt oftmals auf DaZ-/DaF-Lernsettings begrenzt (vgl. z.B. Dannerer et al. 2021). Die Einbeziehung von Dialekten verfolgt dabei das Ziel, Zugewanderten die Bewältigung von Alltagssituationen zu erleichtern und sie für die sprachliche Vielfalt des Deutschen zu sensibilisieren (Neuland/Peschel 2013: 215).¹⁰⁷

Saarländische Dialekte

Saarländische Dialekte können – aus persönlicher Erfahrung – als sehr vital und im öffentlichen sowie privaten Kontext präsent angesehen werden. Aus sprachpolitischer Perspektive wird dem Deutschen und den im Saarland gesprochenen Dialekten ein eigener kurzer Absatz im *Sprachenkonzept 2019* gewidmet, in dem wichtige Grundlagen zusammengefasst werden:

Im Saarland werden rheinfränkische und moselfränkische Dialekte gesprochen, daneben gibt es kleinere Dialektinseln, in denen stärker alemannische Einflüsse nachzuweisen sind. Der jeweilige Dialekt gehört zur lokalen und regionalen Identität eines Menschen und ist als erste Varietät der Muttersprache besonders schützenswert. Dialekte sind Sprachformen mit sehr geringer kommunikativer Reichweite. Dialektsprecher/innen werden mancherorts bereits im Nachbardorf als ortsfremd erkannt (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019: 19).

Die im Saarland gesprochenen Dialekte gehen auf die Besiedlung durch Lothringer, die den mosel-rheinischen oder moselfränkischen Dialekt sprachen, und Franken, die den rheinfränkischen Dialekt mitbrachten, zurück. Erster etablierte sich aufgrund des Einflusses des Erzbistums Trier im Norden des Saarlandes, zweiter verbreitete sich infolge der Herrschaft des Grafen von Nassau-Saarbrücken insbesondere im katholisch besiedelten Landesteil. Sprachkontakt begünstigte, dass sich die dialektalen Grenzen aufweichten und z.T. ineinander übergingen. Dennoch ist die kirchliche Prägung bis heute erkennbar; ein Großteil der katholischen Bevölkerung spricht einen mosel-fränkischen Dialekt und der protestantischen eher einen rheinfränkischen Dialekt.

Regionale Unterschiede finden sich v.a. in der Aussprache einzelner Wörter, das Verständnis über die Dialektgrenzen hinaus ist dennoch größtenteils gewährleistet (Lencioni ²2010: 8f.). Die Dialektgrenzen werden im Saarland mithilfe der sog. ‚Das-Dat-Linie‘ gezogen, die die

¹⁰⁷ An dieser Stelle sei auch auf den Forschungsbereich der Plurizentrik hingewiesen, denn selbst die (Standard-) Varietäten des Deutschen werden bislang noch nicht ausreichend in den Unterricht integriert, wobei dies zunehmend gefordert wird (vgl. z.B. de Cillia et al. 2017; de Cillia/Ransymar 2019; Eller-Wildfeuer/Wildfeuer 2018; Huber 2021; Muhr 1996). Gleiches gilt auch für den Fremdsprachenunterricht, denn bislang dominieren insbesondere europäische Varietäten der Standardsprachen, wie das Kastilische oder das britische Englisch, während weitere Sprachvarietäten nur marginal in den Unterricht miteinbezogen werden und für Plurizentrik kaum sensibilisiert wird. Dazu trägt nicht zuletzt auch die geringe Anzahl an Bezügen zu weiteren Sprachvarietäten in aktuellen Lehrwerken bei (vgl. z.B. Korb 2022, Korb/Polzin-Haumann 2022; Leitzke-Ungerer/Polzin-Haumann 2017; Polzin-Haumann 2022).

mosel-fränkisch- und rheinfränkisch-sprachigen Ortschaften¹⁰⁸ voneinander trennt. Die Bezeichnung geht darauf zurück, dass auf der einen Seite der ‚Grenze‘ *das* (rheinfränkisch, rf) und auf der anderen *dat* (moselfränkisch, mf) als bestimmter Artikel verwendet wird. Weitere Beispiele sind die Verwendung von *ich* (rf) – *eich* (mf), *heit* (rf) – *haut* (mf) – *heute* (dt), *kafe* (rf) – *käfen* (mf) – *kaufen* (dt), *was* (rf) – *wat* (mf) (Bungert 2016: 740f.). Auch wenn oft von ‚dem Saarländischen‘ gesprochen wird und sich die saarländische Bevölkerung damit identifiziert, gibt es *den einen* saarländischen Dialekt nicht (vgl. Lencioni ²2010: 9; Lehnert 2020). Meist wird der Saarbrücker Dialekt, *Saarbrügga Platt* genannt, als das ‚wahre Saarländisch‘ bezeichnet, da er in vielen Landesteilen und von einem Großteil der saarländischen Bevölkerung sowie Zugezogenen verstanden wird (Lencioni ²2010: 9; vgl. auch Bungert 2016: 742). Zusätzlich prägen französische Einflüsse die saarländischen Dialekte (Bungert 2016: 661).

Für die saarländischen Dialekte bzw. das Saarländische gibt es keine einheitliche schriftliche oder mündliche Normierung, weshalb die Schreibweisen und Aussprachevorschläge, z.B. in Saarländisch-Deutschen Wörterbüchern (vgl. z.B. Bungert 2016/2018; Kolz 2013), nicht einheitlich sind und jeweils subjektiv von Autor*innen geprägt werden. Zusätzlich zu Wörterbüchern liegen weitere Beschreibungsversuche vor, die der Laienlinguistik zugeordnet werden können und die bspw. charakteristische phonetische und grammatische Phänomene näher ausführen (vgl. z.B. Bungert 2016: 709ff.; Bungert/Lehnert 2012: 59ff.; Lencioni ²2010: 13ff.). Darstellungen zu Wortschatz und Grammatik finden sich auch in Form von ‚Saarländisch Selbstlern-Sprachkursen‘ (vgl. z.B. Bauer 1997; Bungert/Lehnert 2012; Lencioni ²2010). Trotz der Diversität der saarländischen Dialekte wird dabei meist aus Sprecher*innensicht von ‚einem Saarländischen‘ ausgegangen und auf die regionalen Unterschiede verwiesen.

Diese Vorgehensweise übernehme ich für die folgende Aufstellung, da eine Aufschlüsselung der regionalen Unterschiede für diese Arbeit und das Verständnis weder notwendig noch zielführend ist. Die Schreibweise saarländischer Wörter orientiert sich an Bungert (2016/2018).

Nachstehend geben ausgewählte Phänomene einen ersten Einblick in das Saarländische.¹⁰⁹ In Hinblick auf die Aussprache ist die Konsonantenschwächung der Konsonanten *b*, *d*, *g* und *p*, *t*, *k* im Saarländischen signifikant, oftmals ist nicht eindeutig unterscheidbar, ob z.B. ein *b* oder ein *p* verwendet wird (z.B. *Ballawer* oder *Pallawer* – Krach, Lärm), was die Schreibung zusätzlich

¹⁰⁸ Folgende Ortschaften liegen z.B. auf der ‚Grenze‘: Ludweiler, Völklingen, Quierschied, Wemmetsweiler, Urexweiler, St. Wendel, Oberkirchen. „Nordwestlich von dieser Linie spricht man moselfränkisch, südöstlich davon rheinfränkisch“ (Bungert 2016: 741).

¹⁰⁹ Für ausführliche Darstellungen zu Wortschatz, Grammatik und Aussprache des Saarländischen vgl. Bungert (2016), Bungert/Lehnert (2012); Lencioni (²2010), Pinkel (2005).

erschwert (Bungert 2016: 742f.).¹¹⁰ Ein *st* am Wortanfang oder in der Wortmitte wird als *schd* ausgesprochen. Die Aussprache von *ch* wird meist mit *sch* realisiert, z.B. *Lischd* (Licht). Die „ch-Schwäche“ (Bungert 2016: 718) betrifft auch Verniedlichungsformen, wie bei *Mädchen – Määde* oder *Häuschen – Häusje*. Im Deutschen gebräuchliche Diphthonge werden z.T. in veränderter Form gebraucht. Demnach wird *au* in der Bedeutung von *auf* mit *of* umgesetzt, z.B. *aufstehen – ofstehn*, während es ansonsten genau wie im Deutschen realisiert wird (z.B. bei *faul*). Ein weiteres Beispiel stellt *ei* dar, dass als *ää* (*Stein – Stään*) oder *ei* (*Eier*) verwendet wird (ebd. 746).

Verben werden in saarländischen Dialekten nach demselben Schema konjugiert wie im Deutschen. Besonders häufig werden die Hilfsverben *sein* und *haben* verwendet, z.T. auch in Abweichung zum Deutschen. *Das/Dat wird senn* (Das wird sein) stellt bspw. keine Referenz zum Futur I dar, sondern bedeutet ‚selbstverständlich‘ und beschreibt ‚Zustände und Handlungen in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft‘ (Bungert 2016: 729f., vgl. auch Lencioni 2010: 28f.). Ein weiteres Merkmal ist der Gebrauch des Hilfsverbs *genn* (geben) im Sinne von *werden* und/oder *geben* (vgl. z.B. auch Bungert/Lehnert 2012: 78f.; 84).¹¹¹ Ebenfalls charakteristisch ist der Gebrauch von *holle/hole* (holen) anstatt von *nemme* (nehmen), z.B. *sich Zeit holen* (sich Zeit nehmen), *hol's da* (hol es dir – nimm es dir) oder *mitholen* (mitnehmen).

Zu den Besonderheiten in Hinblick auf die Artikelbildung und -verwendung zählt, dass Vornamen im Singular meist mit bestimmtem Artikel verwendet werden, z.B. *de Peter* (der Peter) oder *es Anna* (die Anna). Für Frauennamen wird dabei in Anlehnung an *das Mädchen – es Määde* ein sächlicher bestimmter Artikel im Singular verwendet (Bungert 2016: 714f.). Dies kann für Außenstehende abwertend wirken, hat aber keinesfalls eine wertende Intention.

Durch die gemeinsame historische Vergangenheit des Saarlandes mit Frankreich sowie die Grenznähe hat auch das Französische einen Einfluss auf saarländische Dialekte. Besonders anschaulich kommt dies bei der Feststellung *Ich hann kalt/warm*. (Mir ist kalt/warm. – *J'ai froid/chaud.*) zum Ausdruck, bei der das französische Hilfsverb übernommen wurde. *Avoir la flemme* (faulenzten) ist ein weiterer Ausdruck der mit *die Flemm hann* ins Saarländische übertragen wurde und einen depressiv verstimmtten Gemütszustand beschreibt (vgl. Saarland.de 2019). Auch bei der Artikelverwendung wird der Einfluss des Französischen deutlich, so tragen

¹¹⁰ Lencioni (2010: 15) verweist auf folgende Konventionen: Das *t* wird durch ein *d* ersetzt, außer das Wort „beginnt mit einem *t* oder wird betont ausgesprochen“ (ibid.), z.B. *laud* (laut). Ähnliches gilt für *k* und *ck* sowie *b* und *p*, die durch *g* und *b* substituiert werden, außer das *k* oder *p* wird betont ausgesprochen (ibid.), z.B. *gugge* (gucken). Das *b* kann zudem in ein *w* umgewandelt werden, z.B. in *Leben – Lääwe* (Bungert 2016: 743).

¹¹¹ Verwendet wird *genn* z.B. in folgenden Kontexten: *Ich genn geimpft*. – Ich werde geimpft.; *Ich genn 18*. – Ich werde 18 Jahre alt.; *Ich genn Lehrer*. – Ich werde Lehrer.; *Aus dir gebbt nix*. – Aus dir wird nichts.; *Ich genn dir mei Audo*. – Ich gebe dir mein Auto.

die Wörter *Butter*, *Schoklaad* (Schokolade) und *Worschd* (Wurst)¹¹² im Saarländischen einen männlichen und nicht wie im Deutschen einen weiblichen Artikel (Bungert 2016: 715). Weitere Bezüge finden sich v.a. auf lexikalischer Ebene, da eine Vielzahl an Wörtern aus dem Französischen entlehnt und in saarländischen Dialekten übernommen wurden, wie *Allee* (auf, los, geh – *Aller*), *Merci* (Danke – *Merci*), *Trottwa* (Bürgersteig – *le trottoir*) oder *Flitt* (Baguette – *la flûte*) (vgl. Bungert 2018; Albrech/Raasch 1987).

Welche Vor- oder Nachteile bzw. Auswirkungen das Beherrschen des Dialekts auf das weitere (Fremd-)Sprachenlernen hat, wurde noch nicht erforscht. Aus persönlicher Erfahrung kann ich berichten, dass Ausdrücke wie *Ich hann kalt*. oder die falsche Verwendung von *wie* und *als* in Unterhaltungen direkt eine dialektale Prägung erkennen lassen. Zudem kann die Konsonantenschwächung zu Ausspracheschwierigkeiten beim Französisch- und Englischlernen führen.

Der Mundartautor Bungert (2016: 13) beschreibt das Saarländische als seine Muttersprache und das Deutsche als seine erste Fremdsprache. Er weist allerdings darauf hin, dass es immer weniger Dialektsprecher*innen gibt und dies eine „sprachliche Denkmalpflege“ erfordert, die z.B. in Form von saarländischer Mundartliteratur betrieben wird. Zusätzlich zu Wörterbüchern, Grammatiken und Sprachkursen liegen auch Übersetzungen von (klassischer) Literatur vor¹¹³, ebenso wie eine Auswahl saarländischer Mundartliteratur¹¹⁴, die „eine immer stärkere Verbreitung“ erfährt (Bungert 2016: 741). Im Bereich Comedy wird häufig Gerd Dudenhöffer alias *Heinz Becker* mit dem Saarland verbunden. Theaterstücke auf Saarländisch werden z.B. vom Schauspieler und Regisseur Leitgeb inszeniert (Indenbaum 2019).

Die jüngere Generation wird bspw. auf Saarländisch auf Social Media, mit Aktionen wie dem Saarland-Song von *EstA* oder im Radio angesprochen. Beispielhaft seien auf die Aktivitäten des Radiosenders *Unser Ding* hingewiesen, in deren Rahmen z.B. Weihnachtslieder¹¹⁵ ins Saarländische übersetzt oder die Sendung *Der Bachelor* als *De Betschbacher*¹¹⁶ parodiert wurden. Saarländische Dialekte spielen in privaten sowie öffentlichen Lebensbereichen im Saarland eine besondere Rolle.

¹¹² *le beurre, le chocolat, le saucisson*

¹¹³ Z.B. *Ach, was ésses én Panama so scheen: die Geschischt, wie e kläärer Tiescher un e kläärer Bär emòd nò Panama gang sèn* (Oh, wie schön ist Panama: Die Geschichte, wie der kleine Tiger und der kleine Bär nach Panama reisen) (Zimmer 2016), *De klääne Prins* (Der kleine Prinz) (Sauer 2015), *Grimms Märchen uff saarlännisch!* (Grimms Märchen auf Saarländisch) (Sibenpfeiffer-Märker 2011), *De saarlännische Max unn Moritz: Maggs und Mooridds e Lausbuuwegeschisch in siwwe Schdreische* (Braun 2003) und *Max unn Moritz uff Saarlännisch: E schlimme Lausbuuwegeschichtin in siwwe Abschnitte* (Max und Moritz und Lausbubengeschichten in sieben Streichen) (Henßen 2016) sowie *Fabeln von Jean de la Fontaine: auf saarländisch* (Blass 2008).

¹¹⁴ Bspw. *de Freggerd: Erzählungen und Lausbubengeschichten aus dem Saarland* (Lehnert 2008) oder *Ebbes is immer* (Klein 2011) und *Es is jo nur, dass ma devon schwätzt* (Klein 2015).

¹¹⁵ https://www.unserding.de/unserding/comedy/weihnachtshits_saarland100.html (letzter Zugriff 30.12.2021).

¹¹⁶ https://www.unserding.de/unserding/comedy/de_betschbacher/index.html (letzter Zugriff 30.12.2021).

Aus (mehr-)kultureller Perspektive kommt den saarländischen Dialekten eine besondere Rolle zu. Es ist Ausdruck lokaler und regionaler Zugehörigkeit und Teil der Identität. Für viele ‚Saarländer*innen‘ ist das Saarländische die diatopische Varietät des Deutschen, mit der sie aufwachsen und die sie mit Familie und Freunden sowie z.T. im öffentlichen Leben sprechen. Die saarländischen Dialekte tragen maßgeblich zur Ausbildung der inneren Mehrsprachigkeit bei.

2.3.4.5 Sprachstandserhebungen

Grundlage für einen mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht ist die Kenntnis des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden. Lehrende können entsprechend die schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einbinden, an Vorerfahrungen und Vorwissen anknüpfen und Vernetzungspotenziale gezielter aufzeigen. Ähnliches gilt für das Bewusstsein über verschiedene kulturelle Prägungen, die es kultursensibel und gemäß eines mehrkulturalitätssensiblen (Fremd-)Sprachenunterrichts miteinzubeziehen gilt.

Die Schüler*innen können mithilfe von Sprachstandserhebungen für die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Klasse sensibilisiert und auf das Phänomen Mehrsprachigkeit als Normalfall aufmerksam gemacht werden. Das Sichtbarmachen aller Sprachen und Kulturen der Klasse trägt darüber hinaus zur Wertschätzung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit bei und kann sich insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Lernenden positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken. Zudem erfahren die Schüler*innen auf individueller Ebene mehr über ihre eigene Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, was sich z.B. auf ihre Sprachenbewusstheit und ihr weiteres Sprachenlernen auswirkt. Für die Sprachstandserhebung bieten sich verschiedene Methoden und Herangehensweisen an, wie die Arbeit mit Sprachenporträts, Sprachlernbiografien oder einem Sprachenpass (vgl. auch Bermejo Muñoz 2019: 82f.).

Sprachenporträts werden insbesondere in der biografischen Forschung als Methode eingesetzt, gelten mittlerweile aber auch in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik als etabliertes Forschungsinstrument. Dabei wurden sie ursprünglich in mehrsprachigen (Grundschul-)Klassen zur Förderung der Sprachenbewusstheit eingesetzt. Die primären Ziele beim Erstellen von Sprachenporträts beinhalten auf Ebene der Lerngruppe das Wertschätzen und Sichtbarmachen der sprachlichen und kulturellen¹¹⁷ Diversität der Klasse. Auf individueller Ebene stehen die Förderung der (Kompetenzbereiche) Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz im Fokus, ebenso wie die Reflexion von Sprach(lern)erfahrungen (vgl. z.B. Busch ³2021: 40ff./2022: 215ff.; Caspari 2006: 79ff.; Krumm 2002: 197ff.).

¹¹⁷ Der Darstellung kultureller Aspekte oder der eigenen Kultur(en) kommt bislang keine große Bedeutung zu. In dieser Arbeit wird allerdings auch die (mehr-)kulturelle Ebene mitgedacht und miteinbezogen. Für zukünftige Arbeiten könnte auch eine Begriffserweiterung hin zu ‚Sprachen- und Kulturenporträt‘ diskutiert werden.

Die Vorgehensweise beim Erstellen eines Sprachenporträts ist dreigeteilt. In einem ersten Schritt werden die Lernenden dazu angeleitet, über ihre Sprachen und Kulturen und ihre Sprachenkenntnisse nachzudenken. Mögliche Leitfragenimpulse fokussieren die Sprachen, die sie umgeben, die ihnen wichtig sind, die sie aktiv nutzen, sie noch lernen möchten etc. Auf Basis dieser ersten Überlegungen erfolgt in einem zweiten Schritt die Visualisierung, meistens mithilfe einer menschlichen Silhouette. Darin werden die Sprachen verortet, z.B. Sprachen, die gelernt werden im Kopf oder, die zu Hause gesprochen werden an der Stelle des Herzens. Alternativ kann auch mit einem weißen Blatt gearbeitet werden, auf dem die Lernenden frei ihre Sprachen und Kulturen darstellen können. Welche Herangehensweise gewählt wird, hängt auch von den Zielen ab, die damit verfolgt werden, denn aus den beiden Sprachenporträttypen gehen aufgrund der einmal eher vorgegebenen und andererseits eher freien Herangehensweise meist auch unterschiedliche Erkenntnisse hervor. Letzterer Ansatz wurde im Rahmen dieser Arbeit genutzt und um die digitale Dimension erweitert (vgl. dazu Kap. 3.2.4.2). In einem letzten dritten Schritt beschreiben die Lernenden ihr Sprachenporträt, z.B. in Form einer Reflexion oder der Beschriftung ihrer Darstellung(en) (vgl. z.B. Busch ³2021: 40f.). Wenn Sprachenporträts z.B. zum Kennenlernen einer Lerngruppe eingesetzt werden, können sie bspw. im Plenum oder im Rahmen eines *Gallery Walks*¹¹⁸ präsentiert werden.

Die Visualisierung dient aus Forschungsperspektive drei Funktionen (Busch ³2021: 41f.):

1. Das Zeichnen, Malen und Verbildlichen der eigenen Sprachen und Kulturen „öffnet einen Raum des Innehaltens, der selbstreflexiven Verzögerung und Distanznahme, der sich den Zugzwängen des Erzählens und vorschnellen Rationalisierungen ein Stück weit entzieht“ (ebd. 41). Dabei obliegt es den Lernenden zu entscheiden, welche Sprachen sie darstellen und was sie für sich als Sprache definieren (ibid.). Dies kann z.B. bei der Einbeziehung von Dialekten relevant und interessant sein (ebd. 45).
2. Das Ausdrücken von Sprachen und Kulturen mithilfe visueller Elemente unterscheidet sich von der Darstellung mithilfe von einer äquivalenten sprachlichen Produktion, die tendenziell geordneter und diachron aufgebaut sind sowie nur wenige Überlappungen oder Brüche erlauben. Insbesondere für die Beschäftigung mit „Vorstellungen, Gefühlen, Fantasien, ambivalenten und verwickelten Erinnerungen oder Assoziation, die sich in einer sprachlichen Projektion tendenziell widersetzen“ (ebd. 41), bietet die Arbeit mit visuellen Elementen einen geeigneten Zugang.
3. Die Visualisierung unterstützt und erleichtert die anschließende Reflexionsphase, indem sie als Grundlage dafür dient und eine erste Struktur vorgibt, an der sich die Lernenden orientieren können.

Dem Verschriftlichen der dem Sprachenporträt zugrundeliegenden Überlegungen kommt eine zentrale Rolle zu, denn es ist nahezu unmöglich lediglich auf Basis der visuellen Darstellung Rückschlüsse zu ziehen oder Interpretationen vorzunehmen. So kann bspw. bereits die Farbenwahl für das Bemalen der Körpersilhouette eine Bedeutung haben (ebd. 42).

Hinsichtlich der Darstellung von Mehrsprachigkeit geht aus einer Untersuchung von Caspari (2006) hervor, dass Lernende dazu tendieren, ihre Sprachen getrennt voneinander darzustellen,

¹¹⁸ Beim *Gallery Walk* oder Galleriegang präsentieren mehrere Schüler*innen gleichzeitig. Die nicht präsentierenden Schüler*innen gehen von Poster zu Poster und erhalten eine kurze Präsentation. Anschließend wird gewechselt. Vorteilhaft an dieser Methode ist der hohe Redeanteil pro Schüler*in (vgl. z.B. Mattes 2011: 124f.).

ohne Verbindungen zu ziehen. Außerdem folgt, dass es meist zwei emotional stark besetzte Sprachen gibt, die auf persönlicher Ebene für die Studierenden relevant sind. Den weiteren Sprachen wurden andere Funktionen zugeordnet. Dies verweist darauf, dass die Analyse von Sprachenporträts aufgrund ihrer Individualität und Vielschichtigkeit sehr komplex ist.

Weitere ergänzende Möglichkeiten der Sprachstandserhebung stellen das Anfertigen einer Sprachlernbiografie und eines Sprachenpasses dar, mithilfe derer die bisherigen Sprachlernerfahrungen dokumentiert werden. Erstere beinhaltet, welche Sprachen wo, wann und wie lange gelernt werden bzw. wurden und, welche sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen die Lernenden bereits gesammelt haben. Bei zweiterer werden die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden mittels GeR-Deskriptoren eingeordnet und dokumentiert sowie systematisch erfasst und dargestellt. Zudem können die sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen mit in den Sprachenpass aufgenommen werden (vgl. z.B. Burwitz-Melzer 2016: 417). Sprachlernbiografie und Sprachenpass sind fester Bestandteil des *Europäischen Sprachenportfolios* (ESP), auf das in Kap. 3.2.4.2 näher eingegangen wird.

2.3.5 (Sprach-)Einstellungen

Theoretische Grundlagen

(Sprach-)Einstellungen entwickeln sich zunehmend auch in Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik zu einem zentralen Gegenstand. *The Polish Peasant* von Thomas/Znanieckis (1918) gilt dabei als Grundstein für die Entwicklung der Einstellungsforschung in der Sozialpsychologie mit der Einführung des *Attitude*-Begriffs und der ersten Definition. Darauffolgend fokussierte der Forschungsstrang hauptsächlich Fragen nach der Messbarkeit von Einstellungen und entwickelte verschiedene Skalensysteme und Konzepte, die allerdings zunächst keine zufriedenstellenden Erkenntnisse lieferten, da z.B. das Verhältnis von Einstellung und tatsächlichem Verhalten nur schwer abgebildet werden konnte. Einstellungen zu definieren und messen zu können ist auch heute noch Teil der Einstellungsforschung; eine allgemeingültige Definition liegt bislang nicht vor (Casper 2002: 15ff., 24). Ursachen dafür liegen laut Casper (2002: 24) u.a. darin, „dass Einstellungen, so wie sie definiert werden, entweder nicht messbar sind oder ihre Operationalisierung äußerst umständlich ist. Hinzu kommt, dass auch andere verhaltensrelevante Variablen mit in die Messung einbezogen werden müssen“ (Casper 2002: 15ff.). Dragojevic et al. (2021: 61) sowie Haddock/Maio (2007: 190) verweisen auf die (be-)wertende Funktion von Einstellungen:

Wenn man eine Einstellung äußert, ist das Ausdruck eines wertenden Urteils über ein Stimulusobjekt. Einstellungen unterscheiden sich im Hinblick auf Stärke und Valenz, und jeder Stimulus, der auf einer Positivitätsdimension bewertet werden kann, lässt sich begrifflich als Einstellungsgegenstand fassen (Haddock/Maio 2007: 190).

Aus der Perspektive der Sozialpsychologie definieren Dragojevic et al. (2021: 61; Kurs. i. O.) „language attitudes as *evaluative reactions to language*“. Sprachen und Spracheinstellungen entwickeln sich erst in den 90er Jahren zu einem eigenen Forschungsbereich innerhalb der in der Sozialpsychologie und später in der Soziolinguistik angesiedelten Einstellungsforschung (Casper 2002: 15ff.). In einigen Arbeiten erfolgt eine Substitution des Einstellungsbegriffs durch den Spracheinstellungsbegriff oder eine Ergänzung zur sprachlichen Komponente.

Eine umfangreiche Aufarbeitung des (Sprach-)Einstellungsbegriffs findet sich bspw. in Casper (2002) und auf den Sprachlernkontext bezogen und daher in besonderem Maße relevant für diese Arbeit in Venus (2017: 34ff.). Venus (ebd. 40) geht von folgender Definition aus und bezieht sich damit auf das Drei-Komponenten-Modell (vgl. auch Düwell 1979: 3; Haddock/Maio ⁵2007: 190ff.; Schoel et al. 2012: 164f.):

Einstellungen sind psychische Tendenzen und Gesamtbewertungen eines Einstellungsobjektes, die sich hinsichtlich ihrer Valenz, ihrer Stärke, ihrer Stabilität sowie hinsichtlich des Grades an Explizitheit unterscheiden und eine affektive, eine kognitive sowie eine Verhaltenskomponente aufweisen.

Die affektive Komponente fokussiert „Gefühle und Emotionen, die mit dem Einstellungsobjekt verbunden werden“ und die v.a. Sympathie oder Antipathie ausdrücken (Venus 2017: 40). Die kognitive Komponente bezieht „positive bzw. negative Charakteristika und somit Gedanken, Überzeugungen und Eigenschaften, die mit dem Einstellungsobjekt assoziiert bzw. ihm zugeschrieben werden“ mit ein (ebd. 40f.). Die verhaltensbasierte bzw. konative Komponente beinhaltet das „Verhalten bzw. die Reaktion, die eine Person in Bezug auf den Einstellungsgegenstand zeigt“ (ebd. 41). Dieses Verhalten muss dabei nicht explizit geäußert oder gezeigt, sondern kann auch als Intention implizit vermittelt werden (ibid.). Zur Veranschaulichung der drei Komponenten dienen die folgenden Beispiele aus Schoel et al. (2012: 164f.):

Affektive Komponente: „Ich liebe die deutsche Sprache.“

Kognitive Komponente: „Die deutsche Sprache ist schwer zu lernen.“

Verhaltensbasierte Komponente: „Ich würde niemanden in meinem Unternehmen einstellen, der kein reines Hochdeutsch spricht.“

Es besteht Konsens, dass alle drei Komponenten einen Anteil zur Einstellungsbildung beitragen, dennoch gibt es auch Ein- oder Zwei-Komponenten-Modelle, die den Fokus stärker eingrenzen. Laut Venus (2017: 43) kann Einstellung gemäß dem Drei-Komponenten-Modell „als Produkt aus affektivem, kognitivem und verhaltensbezogenen Prozessen definiert [werden], die sich affektiv, kognitiv und im Verhalten manifestieren“.

Eine weitere Definition, die die sprachliche Komponente stärker fokussiert, findet sich z.B. bei Trudgill (2003: 73):

The attitudes which people have towards different languages, dialects, accents and their speakers. Such attitudes may range from very favourable to very unfavourable, and may be manifested in subjective judgements about the 'correctness', worth and aesthetic qualities of varieties, as well as about the personal qualities of their speakers. [...] Sociolinguistics notes that such attitudes are social in origin, but that they may have important effects on language behaviour, being involved in acts of identity, and on linguistic change.

Der Definition zufolge bildet sich jedes Individuum eine Einstellung zu den eigenen und anderen Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten ebenso wie zu deren Sprecher*innen. Diese Einstellungen können positiv oder negativ sein und sind von subjektiven Urteilen, z.B. zur Richtigkeit oder dem Wert einer Sprache, geprägt. Eine ähnliche Herangehensweise verfolgen Dragojevic et al. (2021: 61), die von *evaluative beliefs about language* ((be-)wertende Überzeugungen über Sprache) ausgehen und diese wiederum in zwei Unterkategorien einordnen: „beliefs about different language varieties and beliefs about speakers of different language varieties“. Meyerhoff (³2019: 63) arbeitet *language attitudes* aus verschiedenen Perspektiven auf und bedient sich zur Einführung einer kürzeren allgemeineren Definition, die inhaltliche Schnittmengen mit der Definition von Trudgill aufweist: „The study of what people think about different linguistic varieties and how those perceptions about language relate to perceptions of attitudes about different users of language.“ Die exemplarisch aufgeführten Definitionen und einführenden Überlegungen geben einen Einblick in die Komplexität der (Sprach-)Einstellungsforschung.¹¹⁹ „Einstellungen sind [...] nicht direkt beobachtbar“ und daher auch nicht einfach messbar (vgl. z.B. Haddock/Maio ⁵2007: 207). Zur Messung von (Sprach-)Einstellungen liegen explizite und implizite methodische Ansätze vor (vgl. z.B. Dragojevic et al. 2021: 62; Garrett 2010; Haddock/Maio ⁵2007: 207; Schoel et al. 2012). Bei der expliziten Messung „werden Personen direkt nach ihren Einstellungen dem fraglichen Objekt gegenüber befragt“ (Schoel et al. 2012: 166). Dies wird bspw. mithilfe einer Likert-Skala oder eines Semantischen Differenzials¹²⁰ ermöglicht. Bislang besteht bei solchen Messverfahren allerdings noch Verbesserungsbedarf (Haddock/Maio ⁵2007: 207ff.; Schoel et al. 2012: 166). Einen möglichen Ansatz zum Messen von (Sprach-)Einstellungen legen Schoel et al (2012: 167ff.) mit der AToL-Skala (*Attitudes Towards Languages-Skala*) vor, die auf verschiedenen semantischen Differenzialen basiert und 15 Items unterteilt in die Dimensionen Wert, Klang und Struktur beinhaltet. Bei der impliziten Messung werden Einstellungen dokumentiert, „ohne dass die Befragten direkt gebeten werden, verbal ihre Einstellung anzugeben“ (Haddock/Maio ⁵2007: 207). Beispiele für implizite Einstellungsmaße sind das *Evaluative Priming* oder der *Implicit Association Test* (ebd. 210ff.).

(Sprach-)Einstellungen in Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bisherige Studien in der Fremdsprachendidaktik fokussieren insbesondere zwei Bereiche hinsichtlich der Erforschung von (Sprach-)Einstellungen. Zum einen sind „Einstellungen als Ziel des Fremdsprachenunterrichts“ mit einem Schwerpunkt auf „persönlichkeitsbezogene[n]

¹¹⁹ Für eine ausführliche Abhandlung der Thematik sei auf Casper (2002) und Venus (2017) verwiesen.

¹²⁰ Bei dem Listen von fünf bis siebenstufigen bipolaren Skalen, deren Endpunkte durch gegenteilige Adjektivpaare (z.B. gut – schlecht; wichtig – unwichtig) markiert sind, eingesetzt werden.

Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erlangen sollen“ Untersuchungsgegenstand (Venus 2017: 65). Zum anderen werden „Einstellungen als Voraussetzung des Fremdsprachenunterrichts“ und demnach auch als Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen erforscht. Dabei stehen Einstellungen oftmals im Zusammenhang mit individuellen Lernervariablen (ibid.). Diese umfassen z.B. auch Motivation (Riemer ⁶2016a: 266; vgl. auch Meißner et al. 2008: 20ff.) und Spracherwerbsreihenfolge (Beckmann 2019b: 145). Für erstere geht aus Studien zum Zweitspracherwerb hervor, dass Motivation als „stützend“ für das Sprachenlernen und eine „positive Einstellung als spracherwerbsförderlich“ gelten (Riemer ⁶2016a: 267). Zur Rolle der Sprachenfolge verweist Beckmann (2019b: 145) auf eine Studie von Düwell (1979), die belegt, „dass die Motivation Französisch in zweiter Position zu lernen, durch vorausgegangenen Englischunterricht geschmälert wird.“¹²¹

In der fragebogenbasierten Studie von Düwell (1979) werden Motivation, Einstellungen¹²² und Interessen von Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht mit einem Fokus auf dem Französischen als ‚schwere Sprache‘ erforscht. Zusätzlich bezieht die Variablen Alter, Geschlecht und soziale Herkunft mit ein und stellt Zusammenhänge und Schnittstellen heraus. Seine Items zu Einstellungen nehmen v.a. den Französischunterricht allgemein, den wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad beim Erwerb der französischen und englischen Sprache sowie die Sprachen selbst und Einstellungen gegenüber Franzosen in den Fokus (ebd. 48, 53). Zudem wird hinsichtlich der Motivation „nach der Ausprägung der integrativen und instrumentellen Motivation innerhalb der untersuchten Stichprobe gefragt“ (ibid.). Um das Interesse der Schüler*innen abzubilden, folgen Items zum Französischunterricht und einem möglichen Frankreichaufenthalt. Ergänzend wird eine „Selbsteinschätzung des Grades der interlingualen (zwischen Englisch und Französisch) Interferenz beim Gebrauch der französischen bzw. englischen Sprache“ erhoben sowie das Angebot außerschulischer Aktivitäten für beide Fächer ebenso wie die Jahresdurchschnittsnoten erfasst (ibid.).¹²³ Aufgrund der thematischen Ausrichtung auf den Komplex ‚Französisch als schwere Sprache‘ werden die Erkenntnisse von Düwell (1979) in der vorliegenden Arbeit nicht vertieft, seine methodischen und konzeptuellen Überlegungen und Erkenntnisse werden aber in der Fragebogenkonzeption mitberücksichtigt (vgl. Kap. 3.2.4.3). Venus (2017: 65ff.) zeigt auf, dass Einstellungen weitaus komplexer sind und umfassender

¹²¹ Dabei wird bisweilen die Frage gestellt, wie ein „auf den Französisch- (oder Italienischunterricht) ‚vorbereitender‘ Englischunterricht die Motivation für Mehrsprachigkeit verbessern könnte“ (Beckmann 2019b: 145) und, ob die Sprachenfächer, die nach dem Englischen unterrichtet werden, dieses als Transferbasis heranziehen würden. Der Forschungsbedarf zu diesen Fragen wurde bereits im vorangegangenen Kapitel deutlich (vgl. Kap. 2.3.4).

¹²² Terminologisch geht er von Einstellungen, nicht von Spracheinstellungen, aus.

¹²³ In ergänzenden Items werden weitere Rahmenbedingungen wie Gründe für die Wahl und Präferenz des Französischen und Englischen als Fremdsprache, soziodemografische Angaben und Schwierigkeiten des Englischen oder Französischen abgefragt (Düwell 1979: 50).

betrachtet werden müssen. Sie diskutiert Einstellungen im Kontext der Fremdsprachendidaktik als persönlichkeitsbezogene Teilkompetenz sowie tiefgehend als individuelle Lernvariable und schließt ihre Überlegungen mit der Formulierung eines Einstellungsmodells ab:

Einstellungen können demnach im Kontext des gesteuerten Fremdsprachenlernens als Gesamtbewertung fachspezifischer sowie lernspezifischer Einstellungsobjekte verstanden werden, an deren Ausbildung affektive, kognitive sowie konative Komponenten beteiligt sind (ebd. 98)

Die fachspezifischen Einstellungsobjekte unterteilt sie in die drei Kategorien: Zielsprache, Sprecher*innen der Zielsprache sowie zielsprachliche Länder und Kulturen.¹²⁴ Für die Bearbeitung der Forschungsfragen zu ‚Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache‘ passt Venus (2017: 120ff.) ihre fach- und lernspezifischen Einstellungskomponenten entsprechend an und geht bei den fachspezifischen Einstellungsobjekten von der französischen Sprache, Sprecher*innen der französischen Sprache sowie Frankreich, die Frankophonie und deren Kulturen aus. Als lernspezifische Einstellungsobjekte bezieht sie das Erlernen von Fremdsprachen, das Erlernen der französischen Sprache und den Französischunterricht mit ein. Das anschließende Forschungsdesign folgt einem quantitativ orientierten Ansatz mittels Fragebogenerhebung, an der 739 Schüler*innen teilnahmen.

Aus der Studie (ebd. 309ff.) geht u.a. hervor, dass die befragten Schüler*innen tendenziell eine eher negative Einstellung zum Französischen haben und den Nutzen des Französischen als gering einschätzen. Mehrsprachig aufgewachsene Schüler*innen zeigten in der Studie positivere Einstellungen gegenüber Fremdsprachen. In allen anderen Kategorien, die das Französische betreffen, konnten allerdings negativere Einstellungen festgestellt werden, was z.B. mit der fehlenden Einbeziehung von Herkunftssprachen im Französischunterricht begründet werden könnte. Die Einstellungen der weiblichen Befragten erwiesen sich als positiver als die ihrer männlichen Mitschüler, weshalb es ggf. sinnvoll sein könnte eine „implizite Jungenförderung“ zu initiieren (ebd. 314). Wird das Französische als erste Fremdsprache gelernt, waren die Einstellungen positiver als bei Befragten, die das Französische als zweite oder dritte Fremdsprache lernen. Dies verweist auf die Notwendigkeit weiterer Studien zur Rolle der Spracherwerbsreihenfolge sowie den Vernetzungsmöglichkeiten von (romanischen) Sprachen im (Fremd-)Sprachenunterricht. Zum Wahlverhalten folgt aus der Studie, dass Schüler*innen „mit Französisch als erster Fremdsprache die Wahl zum einen weniger bereuen als diejenigen mit Französisch als zweiter Fremdsprache und zum anderen das Fach weniger häufig abwählen möchten“ (ebd. 319). Den Lehrpersonen kommt zur Ausbildung und Vermittlung positiver (Sprach-)Einstellungen gegenüber dem Französischen eine Schlüsselrolle zu.

¹²⁴ Zu den lernspezifischen Einstellungsobjekten zählt sie die Kategorien Erlernen von Fremdsprachen, Erlernen der Zielsprache sowie Unterricht in der Zielsprache (ebd. 99).

Eine allgemeinere Studie zu ‚Deutsch und anderen Sprachen‘, an der 628 Neunt- und Zehntklässler*innen aus vier verschiedenen Regionen Deutschlands teilnahmen, legt Rothe (2012: 119ff.) vor. Zu den Sprachen, die von den befragten Schüler*innen als sog. ‚Wunschsprachen‘¹²⁵ angegeben wurden, zählen als erst genannte Sprache das Englische, gefolgt vom Spanischen, Französischen, Italienischen und mit deutlich weniger Angaben dem Chinesischen, Russischen, Türkischen, Niederländischen, Polnischen und Arabischen. Mithilfe der Einordnung der Sprachen in unsympathische und sympathische Sprachen¹²⁶ erfolgt eine erste Erfassung der Schüler*inneneinstellungen. Demnach gilt das Spanische als sympathischste Sprache, gefolgt vom Englischen und Italienischen mit jeweils ähnlicher Angabenzahl, dem Französischen und mit einigem Abstand dem Russischen und Deutschen. Zu den unsympathischsten Sprachen zählt als erstes das Türkische, gefolgt vom Russischen, Französischen, Polnischen und Chinesischen. Das Französische wird dabei als einzige romanische Sprache sowohl als sympathische als auch als unsympathische Sprache genannt. Gründe dafür könnten laut Rothe (ebd. 124) z.B. in der Zuschreibung des Französischen als ‚schwere Sprache‘, einer möglichen negativen Assoziation des Französischen als Schulfremdsprache und der (schlechten) Benotung liegen. Dem Englischen werden insgesamt positive Attribute zugeschrieben und Schüler*innen, die das Englische als ‚Wunschsprache‘ angeben, sehen es auch als sympathische Sprache an. Wird das Spanische als sympathisch wahrgenommen, ist auch die Einstellung gegenüber weiteren romanischen Sprachen, in dem Fall dem Französischen und Italienischen, positiver und Letzteres wird häufiger als sympathische Sprache und Schulfremdsprache erwähnt. Die Sprachenkombination Spanisch-Italienisch wird positiv wahrgenommen, im Gegensatz zu Spanisch-Französisch: „Schüler, die finden, dass Spanisch Schulfremdsprache sein sollte, finden dagegen eher nicht, dass Französisch Schulfremdsprache sein sollte“ (ebd. 129). Eine ähnliche negative Tendenz liegt für die Sprachenkombination Italienisch-Französisch vor (ebd. 131).

Wie aus der Diskussion der (Sprach-)Einstellungen beeinflussenden Faktoren hervorgeht finden Lernende eine Sprache tendenziell sympathisch, wenn sie sie zu einem gewissen Grad beherrschen, d.h. wenn das Französische ‚gekonnt‘ wird, wird es auch als sympathische Sprache eingeschätzt. Ein weiterer beeinflussender Faktor sind die Erstsprache/den Erstsprachen. Das Englische z.B. wird von den Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache am häufigsten als ‚Wunschsprache‘ genannt. Für das Spanische und Italienische zeigt sich, dass Schüler*innen, die nur Deutsch als Erstsprache mitbringen, die beiden Sprachen deutlich positiver wahrnehmen als bspw. ihre erstsprachig russischsprachigen Mitschüler*innen (ebd. 145ff.). In einem weiteren

¹²⁵ Die Sprachen, die sie sich zu sprechen wünschen.

¹²⁶ Im Rahmen dieser Arbeit werden nicht alle von den Schüler*innen genannten Sprachen aufgeführt, sondern nur die ersten und oftmals auch für den Projektkontext relevantesten Sprachen.

Schritt wird der „Effekt der Mehrsprachigkeit von Mitschülern auf nicht mehrsprachige monolinguale deutsche Schüler“ analysiert, d.h. Schüler*innen, die nur Deutsch als Erstsprache angeben. Daraus folgt, dass das Französische und Italienische „eher von Schülern weniger stark mehrsprachiger Klassen als sympathische Sprache und als Schulfremdsprache genannt“ werden und ihnen besser gefallen (ebd. 152). Das Spanische hingegen „wird eher von Schülern mit nur Deutsch als Erstsprache als Wunschsprache genannt, in deren Klassen ein höherer Anteil an mehrsprachigen Schülern ist“ (ebd. 152f.). Englisch dagegen „wird weniger häufig von Schülern als Wunsch- und Schulfremdsprache angegeben, die in Klassen mit sehr vielen mehrsprachigen Schülern sind“ (ebd. 153). Hinsichtlich der Variable Geschlecht lassen sich nur für das Französische, Italienische und Spanische signifikante Mittelwertunterschiede feststellen, die darauf hindeuten, dass Schülerinnen deutlich positivere (Sprach-)Einstellungen gegenüber den genannten Sprachen haben als ihre männlichen Mitschüler (ebd. 156; vgl. auch Venus 2017: 314). Zudem kann auch der Wohnort als die Sprachbiografie beeinflussende Variable eine Rolle spielen. In urbanen Gebieten sind die Lerngruppen tendenziell von einer größeren sprachlichen und kulturellen Heterogenität gekennzeichnet als im ländlichen Raum (Rothe 2012: 150f., 157), eine Annahme, die mittlerweile z.T. als veraltet gilt.

Als Fazit für die romanischen Sprachen und damit auch in besonderem Maße relevant für die vorliegende Arbeit gehen aus der Studie folgende Erkenntnisse hervor:

Die Sympathie für eine romanische Sprache geht beispielsweise einher mit Sympathien für andere romanische Sprachen. Geht es jedoch darum, diese Sprachen als Schulfremdsprache oder als Wunschsprache auszuwählen, dann schließen sich die romanischen Sprachen gegenseitig aus. Das gilt besonders bei den Schulfremdsprachen. Es wird entweder Spanisch oder Französisch als gewünschte Schulfremdsprache angegeben. Mit dem Englischen dagegen schließt sich die Nennung des Französischen als Schulfremdsprache nicht aus. Das liegt wohl an einem lernökonomischen Phänomen. Das Englische ist als Schulfremdsprache gesetzt. Die Auswahl einer zweiten, weiteren Sprache, die zusätzlich zum gesetzten Englischen gelernt werden soll, ist dagegen freier. Französisch ist für diesen zweiten Platz die üblichere Wahl, denn die Kombination von Englisch und Französisch als Schulfremdsprache ist die in der Schule und für die meisten Schüler übliche (ebd. 159).

Eine Forschungsarbeit mit einem Schwerpunkt auf der Förderung von Mehrsprachigkeit liegt mit der MES-Studie (*Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen*) von Meißner, Beckmann und Schröder-Sura (2008) vor. Sie basiert auf einer Attitudinalstudie, die aus dem Sokrates-Projekt hervorging und die Befragung von 6280 Schüler*innen der fünften und neunten Klasse aus fünf EU-Ländern umfasst. Die MES-Studie nimmt insbesondere die deutsche Stichprobe mit 1255 Schüler*innen aus Berlin und zwei hessischen Landkreisen in den Fokus, eröffnet allerdings auch einen repräsentativen Einblick in den europäischen Vergleich. Erfragt wurden Haltungen, Einstellungen und Lernmotivationen gegenüber den

Muttersprachen bzw. Erstsprachen, Fremdsprachen sowie ‚Umgebungssprachen‘¹²⁷. Dabei wurden sowohl die Erfahrungen zu Sprachen einbezogen, die sie bereits lernen, als auch die derer, die sie noch lernen möchten und die damit verbunden (Lern-)Erwartungen.

Aus der MES-Studie (2008: 62ff.) geht allgemein hervor, dass die befragten Schüler*innen ein großes Interesse am Sprachenlernen zeigen und mindestens zwei (moderne) Fremdsprachen erlernen möchten, meist allerdings sogar deutlich mehr. Die Schüler*innen interessieren sich für das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit, nicht nur im schulischen, sondern auch im privaten Kontext. Es wurde festgestellt, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt bislang nicht ausreichend in den (Fremd-)Sprachenunterricht eingebunden und die Potenziale des sprachvernetzenden Lehrens und Lernens nur unzureichend genutzt werden (vgl. auch García García 2020; Eibensteiner 2021; Venus 2017). Ein besonderer Bedarf besteht bei der Einbeziehung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Der Einfluss der Variable Geschlecht lässt sich ebenso wie in den aktuelleren Studien von Rothe (2012: 156) und Venus (2017: 314) dahingehend bestätigen, dass die männlichen Lernenden insgesamt eine negativere Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen, außer dem Englischen, zeigten als die befragten weiblichen Lernenden. Die Variable *Geschlecht* scheint auch heute noch großen Aktualitätsbezug zu haben und bedarf der weiteren Erforschung.¹²⁸

Die MES-Studie bestätigt, dass die Sprachenvorkenntnisse und in diesem Kontext die Spracherwerbsreihenfolge(n) eine wichtige Rolle spielen. Eine detailliertere Betrachtung der einzelnen Sprachen zeigt bspw., dass das Englische als sehr positiv und beliebt wahrgenommen und meist als erste Fremdsprache gelernt wird, auch wenn sich die Mehrzahl der Schüler*innen ebenso eine andere Sprachenerwerbsreihenfolge vorstellen kann. Die Motivation, das Englische zu erlernen, erweist sich v.a. aufgrund des Alltagsbezugs und des Status als *lingua franca* als sehr hoch, allerdings geht dies auch mit der Einschätzung das Erlernen weiterer Fremdsprachen wäre weniger wichtig, einher.

Mit Blick auf die zweiten Fremdsprachen wird deutlich, dass die Relevanz für den weiteren Fremdspracherwerb besonders dann hoch eingeschätzt wird, wenn für die Schüler*innen ein konkreter Lebensweltbezug erkennbar ist, bspw. Urlaub, Musik oder berufliche Perspektiven. Für das Französische besteht eine geringere (Lern-)Motivation als für das Englische, was auch mit der Erwartungshaltung erklärt werden könnte, da die Schüler*innen hinsichtlich des Spracherwerbs Vergleiche ziehen und das Französische als schwieriger einordnen.

¹²⁷ Dies umfasst Migrations- und Nachbarsprachen, sowie die Erfahrungen der Schüler*innen mit dem Fremdsprachenunterricht.

¹²⁸ Auch in Hinblick auf neue Genderkonzepte und eine geschlechtersensible Pädagogik.

Da die teilnehmenden Schüler*innen die fünfte und neunte Klasse besuchten, konnten für das Spanische als mögliche dritte Fremdsprache keine aussagekräftigen Erkenntnisse erfasst werden.¹²⁹ Allerdings wird deutlich, dass die Motivation das Spanische zu erlernen hoch und die Wahrnehmung der Sprache insgesamt positiv ist.

Abschließend formulieren Meißner et al. (2008: 157ff.) drei Interpretationslinien für ihre Hauptergebnisse:

1. Die Umgebung ist vielsprachig, aber nur wenige Sprachen werden gelehrt.
2. Positive Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen, aber je nach Schüler unterschiedlich.
3. Das Interesse am Lernen mehrerer Sprachen, aber in einer günstigen Folge.

Daran anschließend finden sich Empfehlungen, wie einzelne in der MES-Studie identifizierte Handlungsfelder zukünftig bearbeitet und weiterentwickelt werden könnten.¹³⁰ Sie umfassen dabei nicht nur den Fremdsprachenunterricht, sondern beziehen auch sprachenpolitische Impulse und strukturelle Fragen des Bildungssystems mit ein (ebd. 166ff., 172ff.).

Die definitorische Einordnung von (Sprach-)Einstellungen vermittelt einen einführenden Einblick in den komplexen Forschungsgegenstand, der auch in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik einen größeren Stellenwert einnehmen sollte. Die Studie von Venus (2017) liefert zum einen wichtige Erkenntnisse zu Schüler*inneneinstellungen zur Schulfremdsprache Französisch und betont zum anderen die Notwendigkeit der systematischen Einbeziehung mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze beim Fremdsprachenlernen und -lehren. Ebenso geht aus der Studie von Rothe (2012) hervor, dass insbesondere bei ‚romanischen Sprachlernkonstellationen‘ ein deutliches Desiderat hinsichtlich der Sensibilisierung für (sprach-)lernökonomische Vernetzungspotenziale besteht. Im Vergleich zur MES-Studie als eine der ersten Studien in dem Bereich wird deutlich, dass die bereits 2008 angesprochenen Handlungsbedarfe auch heute noch einen starken Aktualitätsbezug aufweisen.

2.3.6 Mehrkulturalität

Mehrkulturalitätsdidaktische Ansätze nehmen zunehmend in Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik eine wichtige Rolle ein (Reimann 2018a: 29ff., 38ff.), was sich z.B. auch im *Handbuch Mehrsprachigkeit- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (Fäcke/Meißner 2019) zeigt.

Im Kontext Mehrkulturalität werden oftmals zwei Perspektiven unterschieden. Zum einen wird im Sinne von *Multikulturalität* „Mehrkulturalität als Zustand einer Gesellschaft“ aufgefasst und zum anderen aus *interkultureller Perspektive* „als Verfasstheit oder auch Kompetenz des

¹²⁹ Für die Sprachenkombinationen Englisch-Spanisch und Französisch-Spanisch konnten demnach im Rahmen der MES-Studie aufgrund des geringen Diversifikationsgrades keine Angaben gemacht werden.

¹³⁰ Z.B. zur Frage nach der Rolle des Geschlechts beim Sprachenlernen, der Förderung von Sprachen- und Sprachlernbewusstheit, Impulsen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts und die Einbeziehung von Interkomprehension sowie des Vorwissens der Lernenden (Meißner et al. 2008: 162ff.).

Individuums, als individuelle Mehrkulturalität“ (Krumm 2019: 89). In diesem Verständnis ist Mehrkulturalität „auch Zielsetzung von Erziehung“ (ibid.). Eine konsequente Unterscheidung der Begriffe erfolgt im deutschsprachigen Kontext meist nicht. V.a. im Zusammenhang mit dem Sprachenlehren und -lernen, und dabei insbesondere bei der Formulierung von Lernzielen oder der Darstellung von Kompetenzen, wird der Interkulturalitätsbegriff verwendet bzw. von interkulturellem Lernen ausgegangen.

Konzepte, die sich von einer Gegenüberstellung oder Aneinanderreihung von Sprachen und Kulturen abwenden, schlagen zur begrifflichen Abgrenzung z.B. *Transkulturalität*, *Heterogenität* oder *Superdiversität* vor und gehen davon aus, dass diese „durch eine komplexe Mischung von Sprachen und Kulturen gekennzeichnet [sind], die sich nicht isolieren lassen, sondern neue Formen hervorbringen“ (ibid.). Diese Konzepte basieren auf einem Neben- und Miteinander verschiedener Sprachen und Kulturen. Dabei kommt auch der Herausbildung einer *mehrkulturellen Identität*, „also ein Selbstverständnis, in dem Menschen sich verschiedenen kulturellen Räumen und Gruppen zugehörig fühlen und verschiedene kulturelle Merkmale gleichrangig integriert haben“, eine besondere Bedeutung zu, wobei eine solche Mehrkulturalität auch als bedrohlich wahrgenommen werden kann und die Akzeptanz oder Ablehnung maßgeblich „von den Lebensumständen und insbesondere der Offenheit der Gesellschaft“ abhängen (ebd. 93).

Die inhaltliche und terminologische Einordnung von Mehrkulturalität erfolgt nach wie vor nicht einheitlich, allerdings ist allen Überlegungen gemein, dass „Mehrkulturalität als Realität in allen betrachteten Gesellschaften im Zusammenhang mit Migration und Globalisierung“ anerkannt wird (Fäcke 2019: 55).¹³¹ Es sei auch darauf hingewiesen, dass Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität oftmals gemeinsam, z.B. als Zielsetzung in sprachenpolitischen Dokumenten, wie bspw. dem GeR, genannt werden. Die Thematisierung, Konkretisierung und Umsetzung von Mehrkulturalität bleiben dabei allerdings weitestgehend unberücksichtigt, während die Aussagen zur Förderung von Mehrsprachigkeit konkreter sind (Krumm 2019: 90).

¹³¹ In *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (Meißner/Krämer 2011) lassen sich kaum konkrete Bezüge zu Mehrkulturalität finden, der entsprechende Beitrag fokussiert Kultur und Interkulturalität. Blell und Doff (2014: 2) verwenden im Themenschwerpunkt *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (19/1) den Begriff Mehrkulturalität als Pendant zu Mehrsprachigkeit für die „eher kulturorientierten Beiträge“. Mehrkulturalität bildet „in diesem Kontext eine breite Klammer für Interkulturalität, Transkulturalität sowie Mehrkulturalität im engeren Sinne“ (Blell/Doff 2014: 2). Die definitorische Einordnung bleibt an dieser Stelle eher vage. Küster (2019: 102ff.) setzt Pluri- und Multikulturalität mit Viel- oder Mehrkulturalität gleich, geht in seinem Beitrag aber auch auf mögliche Unterscheidungen der Konzepte ein und erläutert, dass sich der Begriff der Multikulturalität im Alltagswortschatz durchgesetzt habe. Dieser „bezieht sich auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen einer migrationsbedingten sprachlichen und ethnisch-kulturellen Heterogenität der Bevölkerung“ (ebd. 102).

Zur Pluralität der begrifflichen Annäherung trägt auch bei, dass Mehrkulturalität Forschungsgegenstand in unterschiedlichen Disziplinen ist, wie den Kulturwissenschaften, den Erziehungswissenschaften, den Bildungswissenschaften, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie der Fremdsprachendidaktik. Für die vorliegende Arbeit ist v.a. die Fremdsprachendidaktik zentral, in der im Zusammenhang mit Mehrkulturalität einerseits sprachpolitische Fragestellungen verbunden sind, und andererseits die (Weiter-)Entwicklung und Erweiterung von bestehenden Konzepten, wie dem interkulturellen und transkulturellen Lernen, diskutiert werden müssen. Zudem sind Überlegungen aus dem Bereich DaZ/DaF relevant (vgl. Fäcke 2019: 56).

Mehrkulturalität schließt im Verständnis der vorliegenden Arbeit mehr als zwei ‚Kulturen‘ ein, die ganzheitlich betrachtet werden und ein Neben- und Miteinander sowie das Mischen von ‚Kulturen‘ zulassen. Damit verbunden ist eine offene Haltung gegenüber den eigenen und fremden ‚Kulturen‘, die auch die Entwicklung einer mehrkulturellen Identität ermöglicht.

Die Mehrkulturalitätsdidaktik beschäftigt sich mit „mehrkulturelle[n] biografische[n] Bezüge[n] aller am Prozess des Lehrens und Lernens von Sprachen Beteiligten, [...] mehrkulturelle[n] Kontexte[n] der Gesellschaft, in der diese Prozesse ablaufen, und [...] mehrkulturelle[n] Bezüge[n] der Themen und Inhalte“ (Fäcke 2019: 52). Im Kontext grundsätzlicher Fragen zum Kulturbegriff, der mit dem Mehrkulturalitätsbegriff verbunden ist, gilt für die Mehrkulturalitätsdidaktik, dass sie „über die in der Fremdsprachendidaktik intensiv verhandelten Fragen des interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz hinaus[geht]“ (ebd. 53), da diese insbesondere auf die Behandlung zweier Kulturen fokussiert (ibid.). Dies bedeutet allerdings auch, dass das interkulturelle Lernen Teil der Mehrkulturalitätsdidaktik ist und die Fähigkeiten, die Schüler*innen im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz erwerben sollen, miteinbezieht. Schumann (2019: 186) fasst diese basierend auf Byram (1997) für das interkulturelle Lernen wie folgt zusammen:

Gemeint sind damit die Fähigkeiten, sich soziokulturelles Wissen anzueignen und gegenüber kultureller Fremdheit Neugier und Offenheit zu entwickeln, sich auf den Gesprächspartner einzustellen und Empathie zu zeigen, die eigenen Einstellungen und Deutungsmuster zu reflektieren sowie mithilfe von Aushandlungsstrategien den gegenseitigen Erwartungshorizont zu relativieren und sich auf Deutungsmöglichkeiten zu verständigen.

Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind laut Byram (1997) fünf Faktoren besonders zu beachten: *Attitudes*, *Knowledge*, *Skills of interpreting and relating*, *Skills of discovery and interaction* und *Critical cultural awareness*, die sich wie folgt nach Freitag-Hild (⁶2016: 137) stichwortartig zusammenfassen lassen:

- *Attitudes*: Offenheit und Neugier gegenüber kultureller Fremdheit; Bereitschaft des Einlassens auf andere kulturelle Denkweisen; Einnehmen einer wertschätzenden Haltung gegenüber kultureller Fremdheit; Distanzieren, Relativieren und Hinterfragen eigener kultureller Sichtweisen und Vorannahmen

- *Knowledge*: Wissen über gesellschaftliche Gruppen im ‚eigenen‘ Land und im Land des/r Gesprächspartners/in, über Geschichte, das nationale Gedächtnis, Sozialisierungsprozesse; Bewusstsein über den Einfluss ebendieses Wissens auf sich selbst sowie den/die GesprächspartnerIn
- *Skills of interpreting and relating*: Interpretieren und Verstehen fremdkultureller Dokumente oder Ereignisse und Herstellen einer Verbindung zu den eigenen Dokumenten und Ereignissen; Erkennen von ethnozentrischen Sichtweisen, Missverständnissen und Unterschieden in der interkulturellen Wahrnehmung; Nachvollziehen von deren Entstehung und Aushandlung gegensätzlicher Sichtweisen
- *Skills of discovery and interaction*: Selbstständige Aneignung von Wissen über Kulturen und kulturelle Bedeutungen oder Verhaltensweise und Fertigkeit der Anwendung ebendieses Wissens in konkreten Kommunikationssituationen; Beinhaltet die Informationsrecherche ebenso wie die Auseinandersetzung im konkreten Diskurs, z.B. zur Aufklärung von Missverständnissen
- *Critical cultural awareness*: kritische Bewertung eigener und fremder kultureller Sichtweisen auf Basis definierter Werte; Beitrag zur politischen Bildung

Kritisiert wird an Byrams Modell, ebenso wie an ähnlichen Modellen, dass „Effektivität und Angemessenheit des Verhaltens in einer interkulturellen Interaktion als wichtige Zielsetzungen zugrunde liegen [...], was eine Reduktion des Konstrukts auf intentionalistisches bzw. zweckrationalisiertes Handeln bedeuten kann“ (Seyferth-Zapf/Grafe 2019: 8). Zudem wird kritisiert, dass oftmals zwei Kulturen gegenübergestellt und verglichen werden und somit nicht der Komplexität ihrer Interrelation gerecht werden. Weitere Modelle unterscheiden zwischen einer kognitiven (Wissen über andere Kulturen), affektiven (Einstellungen gegenüber anderer Kulturen, emotionale Regulation) und handlungsbezogenen (Umgang mit anderen Kulturen) Dimension (ebd. 7; vgl. auch Göbel 2007; Göbel/Buchwald 2017; Göbel/Bukow 2011).

Möglichkeiten zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz sind bspw. die Arbeit mit *Critical Incidents*¹³², das Einbeziehen der kulturellen Vielfalt der Lerngruppe als Ausgangspunkt für interkulturelle Begegnungen oder die „Berücksichtigung authentischer interkultureller Lernprozesse durch eine persönliche Begegnung von Schülerinnen und Schülern [...] oder durch einen virtuellen Austausch unter Einsatz digitaler Angebote“ (Seyferth-Zapf/Grafe 2019: 10). Eine weitere Möglichkeit besteht in der Thematisierung von Stereotypen¹³³. Das kritische Nachdenken über und der Abbau von Stereotypen stellt ein bedeutsames Ziel im Fremdsprachenunterricht dar und ermöglicht einen vergleichsweise einfachen Zugang, da sie „Teil des Vorwissens der Lerner sind [und ...] auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Lernmotivation und auch die Interaktion mit Vertretern der Zielkultur [wirken]“ (Vatter 2019: 191). Seyferth-Zapf/Grafe (2019: 2f.) weisen zudem darauf hin, dass die Orientierung an Stereotypen die Lernenden dabei unterstützen kann, „sich in einer immer komplexer werdenden Welt

¹³² Unter *Critical Incidents* werden „kritische[n] Interaktionssituationen zur erfahrungsorientierten Reflexion kultureller Positionen“ verstanden (Seyferth-Zapf/Grafe 2019: 10).

¹³³ Stereotyp wird oft synonym mit Vorurteil oder Klischee verwendet; es bestehen allerdings Unterschiede: Ein Vorurteil beschreibt eine Meinung, die ohne vorherige Überprüfung der Tatsachen und oftmals mit negativen Assoziationen gebildet wird. Ein Klischee stellt eine veraltete, überholte Vorstellung oder Meinung über etwas dar. Ein Stereotyp beschreibt eine vereinfachte, verallgemeinerte Vorstellung oder Meinung zu etwas und kann auch mit einem Klischee verbunden sein (vgl. Duden Wörterbuch online 2022a/b/c).

zurechtzufinden.“ Fremdenfeindlichen Haltungen, die sich auch in Kontexten von Unsicherheit entwickeln können, entgegenzuwirken ist daher ein wichtiges Ziel eines mehrkulturalitätsorientierten (Fremd-)Sprachenunterrichts (ibid.; vgl. auch Vatter 2019: 191). Stereotype können bspw. mithilfe von Kinder- und Jugendliteratur, Musik, Filmen sowie anderen kulturellen Medien, wie Werbung, im (Fremd-)Sprachenunterricht behandelt werden (ebd. 191). Vatter (2019: 191) weist in diesem Kontext auch auf die Komplexität des Umgangs mit Stereotypen in mehrsprachigen und mehrkulturellen Settings hin, „da sie tendenziell zu einer binären Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem beitragen.“

Ziel in einem mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsorientierten Unterricht sollte es sein, „die multikulturelle Konstellation im Unterricht dazu zu nutzen, vielfältige Perspektiven auf die Zielkulturen zu entwickeln, diese aktiv aufzugreifen, Wechselwirkungen und Divergenzen der Stereotype aufzuzeigen und zur Entwicklung eines differenzierten Verständnisses von Anderen zu nutzen“ (ibid.).

2.3.7 Linguistic Landscaping

Das v.a. in der Soziolinguistik und angewandten Linguistik verortete Forschungsfeld der *Linguistic Landscapes*, im Folgenden mit LL abgekürzt, gewinnt für den Sprachenunterricht zunehmend an Bedeutung (vgl. z.B. Badstübner-Kizik/Janíková 2018; Eibensteiner et al. 2023).¹³⁴

Eine einheitliche Definition für die Handlungsfelder und methodischen Herangehensweisen des vergleichsweise jungen Forschungsfeldes der LL¹³⁵ liegt bislang nicht vor, eine Übertragung der Potenziale für Sprachenlehren und -lernen zeichnet sich in den letzten Jahren erst ab. In dieser Arbeit nehme ich einen Definitionsansatz auf, den ich an anderer Stelle entwickelt habe:

Zusammengefasst beschäftigt sich die LL-Forschung mit der Visualisierung und Wahrnehmung von schriftlicher Sprache im öffentlichen Raum, wie sie bspw. auf Schildern, Werbeanzeigen, Schaufenstern, Graffiti, Beschriftungen oder Straßennamen zu finden ist. Besonders mehrsprachige Räume stehen dabei im Fokus, da mithilfe der LL-Forschung u.a. Rückschlüsse auf die Verwendung, die Verteilung, den Status, die Vitalität und die Funktion von Sprachen gezogen werden können (Korb 2022: 71).

Die Potenziale der Integration von LL im Sprachenunterricht sind vielseitig.¹³⁶ LL ermöglichen die (meist didaktisch aufbereiteten) Unterrichtsinhalte mit der Lebenswelt der Lernenden zu verbinden und ihnen die Bedeutung und einen Mehrwert vom Sprachenlernen aufzuzeigen. Somit bieten LL einen Lösungsansatz für ein Problem, das viele Lehrende kennen und das von

¹³⁴ Die Überlegungen zum didaktischen Potenzial von LL für den Sprachenunterricht basieren auf Korb (2022a).

¹³⁵ Grundlagenwerke und Sammelbände zur LL-Forschung weltweit legen bspw. Gorter (2006), Gorter/Shohamy (2009) und Hélot/Bagna et al. 2012, und für den deutschsprachigen Kontext Ziegler/Marten (2021) vor.

¹³⁶ Die Mehrzahl der bislang vorliegenden Studien beziehen sich auf den EFL/ESL-Kontext (EFL = *English as a Foreign Language*; ESL = *English as a Second Language*) (vgl. z.B. Chesnut et al. 2013; Chern/Dooley 2014; Rowland 2013; Sayer 2010), aber auch im deutschsprachigen Raum wird LL zunehmend zum festen Bestandteil in Fremd- und Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z.B. Badstübner-Kizik/Janíková 2018; Eibensteiner et al. 2023; Marten/Saagpakk 2017; Ziegler/Marten 2021).

Sayer (2010: 143) wie folgt beschrieben wird: „As an EFL teacher, I often struggle to find ways to connect the content of my lessons in the classroom to the real world students encounter outside the classroom“.

Die Mehrzahl der didaktisch orientierten LL-Studien fokussieren die Förderung von Sprachbewusstheit und den Aufbau interkultureller Kompetenzen und in diesem Kontext die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Heterogenität innerhalb der Gesellschaft sowie das Wecken von Spaß am Erforschen von Sprachen. Die Arbeit mit verschiedenen visuellen Darbietungsformen ermöglicht darüber hinaus die Weiterentwicklung von Lese- und Schreibkompetenz auf Grundlage authentischer Textbeispiele, bspw. Infotafeln, Schaufensterbeschriftungen, Veranstaltungsplakate, Straßenschilder, etc. (vgl. z.B. Blahak/Winter 2017; Chern/Dooley 2014; Chesnut et al. 2013; Clemente et al. 2012; Dagenais et al. 2009; Darquennes 2017; Hewitt-Bradshaw 2013; Rowland 2013). Neben empirischen Studien liegen z.B. für den Deutschunterricht praktische Impulse und Beispiele vor (vgl. Blahak/Winter 2017; Ehrhardt/Marten 2018; Darquennes 2017; Maxim 2018).

Bei der Einbeziehung von LL im Unterricht werden die Lernenden selbst zu Sprachenforscher*innen oder Sprachdetektiv*innen. Sie dokumentieren und untersuchen die mehrsprachige LL und bereiten ihre Erkenntnisse auf (vgl. z.B. Dagenais et al. 2009; Clemente et al. 2013; Rowland 2013; Sayer 2010). Dadurch wird die bereits angesprochene Verbindung von Unterrichtsinhalten und der Lebenswelt der Lernenden u.a. mithilfe des Einsatzes authentischer Lehr-/Lernmaterialien und des Selbsterforschens hergestellt, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirkt und mit Spaß verbunden ist. Die Fotoaufnahmen können dabei von den Lehrenden aufgenommen und mitgebracht oder von den Schüler*innen selbst angefertigt und anschließend in Kleingruppen analysiert werden. Letzteres Vorgehen trägt zudem zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens bei und trainiert die Teamfähigkeit. Durch die Einbeziehung von LL werden die Schüler*innen oftmals das erste Mal auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in ihrem direkten Umfeld aufmerksam, wodurch wichtige Bewusstseinsprozesse angestoßen werden. Darüber hinaus „werden die Lernenden dazu angeregt, kreativ und analytisch darüber nachzudenken, wie Sprache in der Gesellschaft eingesetzt wird“ (Korb 2022: 73). In diesem Zusammenhang wird nicht nur das „Bewusstsein für ihren eigenen soziopolitischen Kontext gestärkt“, sondern auch „die Sprachbewusstheit und die interkulturelle Kompetenz sowie das Verständnis für sprachliche und kulturelle Vielfalt gefördert“ (ibid.).

Die Arbeit mit LL im Sprachenunterricht ist allerdings nicht nur mit Potenzialen, sondern auch mit Herausforderungen verbunden. Es kann für die Lernenden bspw. schwierig sein, die Perspektive von Sprachenforscher*innen oder Sprachdetektiv*innen einzunehmen. Zudem verlangt

eine LL-Analyse eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik, die Schüler*innen müssen Hypothesen zu ihrer LL aufstellen, und diese mithilfe der aufgenommenen Fotos und der damit verbundenen Analyse verifizieren oder falsifizieren. Die Komplexität der Hypothesenbildung und auch der Kategorisierung der Fotos darf dabei nicht unterschätzt werden. Trotz dieser Kritikpunkte bieten LL im Sprachenunterricht einen „rich context for language teaching“; die Potenziale und positiven Effekte überwiegen. Gorter/Cenoz (2008: 283) betonen: „[...] the linguistic landscape can provide an excellent opportunity of authentic input for pragmatic development and can be used for the development of language awareness and linguistic diversity.“

2.4 Überblick zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in Lehrwerken und zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien

2.4.1 Lehrwerke

Die Rolle der Lehrwerke für das (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen wird im Folgenden auf Basis der Sichtung exemplarischer Studien zu Lehrwerksanalysen der Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Latein aufgearbeitet.

Deutsch

Das Deutsche als für alle Schüler*innen im deutschen Bildungssystem von der ersten bis zur letzten Klasse verpflichtendes und meist einziges durchgängiges Sprachenfach nimmt eine besondere Rolle ein. Aus der Recherche für diese exemplarische Zusammenstellung zu Deutsch-Lehrwerken gehen zwei Studien von Marx (2014) und Maahs/Triulzi (2020) hervor. Marx (2014: 13) untersucht die Lehrwerksreihen¹³⁷ *Xa-Lando* (2006, Grundschule), *Doppel-Klick* (2006, Hauptschule (i.Org.)), *Wortstark* (2003, Real-/Gesamtschule) und *P.A.U.L.D.* (2010, Gymnasium) (jeweils fünfte bis zehnte Klassenstufe) unter Berücksichtigung der Einbeziehung weiterer Sprachen, insbesondere Herkunftssprachen, sowie der Integration sprachensübergreifender Elemente zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen bei Schüler*innen. Aus ihrer Analyse geht hervor, dass in den Lehrwerken mehr Bezüge zu kultureller als zu sprachlicher Heterogenität gemacht werden und der Fokus bei der Einbeziehung auf dem Englischen liegt (ebd. 14). Im Lehrwerk für die Hauptschule *Doppel-Klick* sind die meisten sprachensübergreifenden Einheiten pro Jahrgang enthalten, gefolgt von *Xa-Lando*, *Wortstark* und mit deutlich geringerer Anzahl *P.A.U.L.D.* (ebd. 15). Die weiterführende Analyse ist in die Bereiche *sprachliche Ebene*, *weitere Sprachen* und *Unterrichtsmethoden* unterteilt. Im Hinblick auf die *sprachliche Ebene* kommt Marx (2014: 16) zu folgendem Schluss:

¹³⁷ Die in diesem Unterkapitel aufgeführten Lehrwerke sind nicht im Literaturverzeichnis enthalten, da eine Metaanalyse vorgenommen und die Erkenntnisse somit aus einer Synopse von Sekundärquellen gewonnen wurden. Die Jahreszahlangaben dienen lediglich der Orientierung für das Erscheinen der Lehrwerke.

Insgesamt wird jegliche sprachenübergreifende Textkompetenzarbeit vernachlässigt. Es bestehen kaum Schreibanlässe in anderen Sprachen außer Englisch, die über einzelne Lexeme hinausgehen; auch auf Englisch beschränkt sich die Textarbeit auf Übersetzungen.

Ein ähnlich negatives Fazit zieht sie für die Kategorie *weitere Sprachen*, in der sie resümiert, dass „das sprachliche Potential im Klassenzimmer nahezu verneint“ wird (ebd. 17). Mögliche Herkunftssprachen der Lernenden werden kaum miteinbezogen und die „Erwähnung dieser Sprachen oft eher für dekorative als inhaltliche Zwecke eingesetzt“ (ibid.). Im Grundschullehrwerk *Xa-Lando* erfolgen verglichen mit den Sekundarstufenlehrwerken die meisten Verweise auf weitere Sprachen, wie Polnisch, Russisch, Litauisch, Chinesisch oder auch Italienisch und Portugiesisch. Dabei werden keine weiterführenden Auseinandersetzungen mit den Sprachen initiiert, gezielte Sprachenvergleiche diskutiert oder Sprachreflexionsprozesse angeleitet (ebd. 16f.). In der Kategorie *Unterrichtsmethoden* finden sich problematische methodische Herangehensweisen, Sprachenvergleiche werden vorgegeben und nicht weiter besprochen und die „Fähigkeit, auch eigenständig sprachliche Verwandtschaft vermuten, aufspüren oder hinterfragen zu lassen, wird wenig unterstützt“ (ebd. 18).¹³⁸

Marx (ibid.) zieht folgendes Fazit, verknüpft mit der Forderung, Mehrsprachigkeit verstärkt in die Lehrmaterialentwicklung miteinzubeziehen:

In jeder Lehrwerkserie sind sprachenübergreifende oder zumindest fremdsprachige Einheiten zu identifizieren. Unklar bleibt aber anhand der extrem niedrigen Quantität solcher Instanzen, ob deren Erscheinung tatsächlich auf Mehrsprachigkeitsprinzipien oder gar auf die curricularen Vorgaben zurückzuführen ist. Bei den untersuchten Lehrwerken werden andere Sprachen durchschnittlich zwischen einmal alle zwei Schulmonate und einmal alle zwei Jahre aufgegriffen. Dies wird kaum zu einer Förderung der Sprachenbewusstheit verhelfen können. Besonders die Herkunftssprachen werden dabei vernachlässigt, so dass die erste Forschungsfrage [Einbeziehung von Herkunftssprachen in Deutschlehrwerken gemäß der KMK-Vorgaben und Ländercurricula] insgesamt verneint werden muss. [...] Die Frage, ob vorzufindende sprachenübergreifende Einheiten die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen unter SchülerInnen unterstützen, muss nach einer näheren Untersuchung der Einheiten verneint werden.

Die exemplarische Analyse der Lehrwerke *Netzwerk* (2017), *Schritte plus neu* (2016) und *Panorama* (2016) für Integrationskurse in der Erwachsenenbildung von Maahs/Triulzi (2020) führt zu ähnlichen Erkenntnissen, denn „in keinem Lehrwerk [wurde] ein konsistentes (Passung Theorie-Lehrmaterialien-Praxis) und durchgängiges (nicht nur punktuelle Elemente) Konzept im Sinne etablierter Ansätze zur Mehrsprachigkeitsdidaktik wiedergefunden“ (ebd. 436). Auch wenn die Lehrwerke für verschiedene Zielgruppen konzipiert sind, ist es interessant, dass die Erkenntnisse wiederum fast identisch sind. Gerade in den Lehrwerken für DaZ/DaF wären mehr Bezüge zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der (erwachsenen) Lernenden sowie deren Nutzung für einen mehrsprachigkeitsorientierten Deutschunterricht zu erwarten gewesen.

¹³⁸ Zudem schließen einige Übungen das Übersetzen eines meist englischsprachigen Textes ins Deutsche ein, wobei die Komplexität der literarischen Übertragungsleistung unberücksichtigt bleibt und keine erfolgreiche Bearbeitung der Übung von den Lernenden erwartet werden kann. Eine anschließende Reflexionsphase zur angefertigten Übersetzung und den damit verbundenen Übersetzungsprozessen findet sich nicht (Marx 2014: 17ff.).

Englisch

Für den Englischunterricht untersucht Thaler (2016) die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den Lehrwerken *Access* (2016), *Camden Town* (2005), *Green Line* (2009) sowie für die Oberstufe *Context* (2015), *Green Line Oberstufe* (2009) und *Summit G8* (2009). Zusammengefasst zeigt sie, dass die Englischlehrwerke für die Sekundarstufe I nur wenige mehrsprachigkeitsorientierte Elemente enthalten. Auch wenn im neusten der analysierten Lehrwerke *Access* Mehrsprachigkeit „als integratives Feature“ angesehen und ihm ein eigenes Symbol zugewiesen wird, finden sich im ersten Band für die 5. Jahrgangsstufe lediglich zwei jeweils halbseitige Aktivitäten zu den Themen *Food and drinks* und *English nouns in other languages* (Thaler 2016: 187). Im Oberstufenlehrwerk *Context* gibt es „keine explizite Aufgabe zur Mehrsprachigkeit“ (ebd. 189), lediglich eine Aufgabe, in der darauf eingegangen wird, dass Fachbegriffe oft aus dem Lateinischen und Griechischen stammen und dem Deutschen ähnlich sind. Vergleichbare Ergebnisse gehen aus der Analyse von *Green Line Oberstufe* sowie *Summit G8* hervor (ibid). Thaler (2016: 189) zieht folgendes Fazit:

Das Potential von Mehrsprachigkeit wird bislang in (deutschen) Englischlehrwerken kaum genützt. Falls überhaupt einschlägige Aufgaben vorhanden sind, handelt es sich um eher punktuelle Berücksichtigung, die von einem integrativen Mehrsprachigkeitsunterricht weit entfernt ist.

Französisch/Englisch

Eine aktuelle Analyse des Französischlehrwerks *À plus* (2012, 2020) und des Englischlehrwerks *English G access 2* (2014) legen Morkötter/Neveling (2022: 42ff., vgl. auch Morkötter 2009) vor. Sie untersuchen dabei auch gezielt Anknüpfungspunkte, die die beiden Lehrwerksreihen im Sinne eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Sprachenunterrichts verbinden könnten.¹³⁹ Ihre Analyse orientiert sich an den Kategorien *lexikalische Erschließungsstrategien*, *Sprachmittlung* und *Grammatik*.

Für die erste Kategorie zeigt sich, dass in beiden Lehrwerken Aufgaben und Übungen vorhanden sind, diese allerdings unterschiedlich umgesetzt werden. Während Lernende in *À plus* (2012, 2020) offener und autonomiefördernder an sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede und das selbstständige Formulieren von Sprachlernstrategien¹⁴⁰ herangeführt werden, wird in der exemplarisch ausgewählten Übung aus *English G access 2* stark lexikbasiert gearbeitet und keine eigenen Sprachlernstrategien initiiert. Sinnvoll wiederum erscheint die

¹³⁹ Ihr Beitrag ist Teil eines Projekts mit Partner*innen in Deutschland, der Schweiz und Österreich, das zum Ziel hat „Materialien für sprachen- und kulturenübergreifende Aktivitäten in den Bereichen Lexik, Aussprache und Orthografie, Grammatik und Strategien mit thematisch-kulturellen Schnittstellen zwischen Englisch- und Französischlehrwerken“ zu entwickeln und zu erproben (Morkötter/Neveling (2022: 42).

¹⁴⁰ Z.B. „Formuliere zwei Regeln, die man beim Erschließen unbekannter Wörter anwenden kann“ (zit. aus Morkötter/Neveling 2022: 43)

Klassifikation von Strategien mithilfe von Farben, die auch in ähnlicher Form im Französischlehrwerk umgesetzt werden könnte. Die Neuauflage von *À plus* (2020) bezieht Mehrsprachigkeit zudem im Verständnis des *éveil aux langues*-Ansatzes (vgl. Kap. 2.3.1) mit ein und öffnet den Französischunterricht für schulische sowie lebensweltliche Mehrsprachigkeit.

In der Kategorie *Sprachmittlung* sehen Morkötter/Neveling (2022: 47) v.a. für die Kontextualisierung von Sprachmittlungssituationen Verbesserungsbedarf. Sie betonen allerdings das allgemeine Potenzial und mögliche Anknüpfungspunkte für eine mehrsprachige Sprachmittlung. Im Bereich der *Grammatikarbeit* findet sich in *English G access 2* ein Glossar mit grammatischen Grundbegriffen, die die deutschen und englischen Entsprechungen sowie Beispiele enthalten, bei *À plus* fehlt eine solche Übersicht. Diese und weitere Aktivitäten zur Entdeckung und Formulierung von grammatischen Regularitäten würden sich auch fächerübergreifend anbieten, z.B. bei der Klärung elementarer Begriffe und ihrer Bedeutung wie Subjekt, Prädikat, Objekt oder die Possessivbegleiter (ebd. 48).

Morkötter/Neveling (2022: 59) ziehen das Fazit, dass die „vorgestellten Aktivitäten aus den [Französisch-]Schulbüchern [...] punktuelle, jedoch keine kontinuierlichen Anknüpfungen auf die vorgelesene Fremdsprache Englisch [aufweisen] und [...] etwas einseitig auf die Lexik [bezogen] und didaktisch ausbaufähig [sind]“.

Einen Blick in die Schweiz eröffnet die Lehrwerksanalyse von Kofler et al. (2020: 108ff.), die sechs Englisch- und zwei Französischlehrwerksreihen für den Primar- und Sekundarbereich näher beleuchten, die in der Deutschschweiz eingesetzt werden. Die Lehrwerke verfolgen z.T. unterschiedliche Ansätze, z.B. CLIL, Englisch nach Französisch oder *story-based*, weshalb sich auch die Erkenntnisse unterscheiden, d.h. in den Lehrwerken wird Mehrsprachigkeit unterschiedlich stark thematisiert. Allerdings geht auch aus dieser Studie allgemein hervor, dass „in den untersuchten Lehrwerken eher wenige mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten vorhanden sind“ (ebd. 111). Nur „einige untersuchte Lehrwerke [haben] die Mehrsprachigkeit als durchgehendes Konzept zumindest ansatzweise integriert“ (ebd. 116). Dazu zählen *Mille feuilles* (2011f.) und *Clin d'œil* (2016f.) (vgl. auch nächster Absatz; Egli Cuenat 2018). Im Hinblick auf die Entwicklung von Sprachlernstrategien wurde eher mit Sprachgebrauchsstrategien gearbeitet, sodass die Sprachlernkompetenz nur bedingt gefördert wird. Fast 50 % der festgestellten Bezüge zu sprachbewusstheitsfördernden bzw. interkulturellen Aktivitäten sind Sprachvergleiche, ebenfalls häufig sind interkulturelle Vergleiche, gefolgt von Aktivitäten, „in denen über Sprache/n beziehungsweise über soziolinguistische Aspekte reflektiert werden soll“ (ebd. 112). Aktivitäten zur Sensibilisierung für sprachliche Diversität finden sich nur selten und beschränken sich auf das Erkennen der Sprache, ein kreativer Umgang mit Sprache(n) wird

kaum ermöglicht. Im Englisch-Französisch-Vergleich zeigt sich, dass in den Englischlehrwerken mehr interkulturelle Vergleiche, in den Französischlehrwerken mehr sprachenbewusstheitsfördernde Aktivitäten zu finden sind (ibid.). Besonders hervorzuheben ist der Hinweis, dass Mehrsprachigkeit mehrheitlich in Zusatzeinheiten integriert wird, die nicht obligatorisch sind und daher auch vergleichsweise häufig unbehandelt bleiben (ebd. 112f.). Die meisten Aktivitäten fokussieren den lexikalischen Bereich und erschöpfen sich im Einüben ähnliche Wörter zu finden (ebd. 114f.). Bezüge zu Herkunftssprachen beschränken sich auf die Primarstufen-Lehrwerke, der Fokus liegt allerdings klar auf Schulfremdsprachen sowie nahverwandten Sprachen (ebd. 114; vgl. auch Bermejo Muñoz 2017a: 67).

Aus einer Studie von Egli Cuenat et al. (2018) zur Einbeziehung der *Pluralen Ansätze* (vgl. Kap. 2.3.1) in Schweizer¹⁴¹ Lehrwerken und zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien geht ein positives Fazit hervor. Im Hinblick auf den Bereich *Sprache* finden sich in den analysierten Lehrwerksreihen *Mille feuilles* (2011f.) für die Primarstufe und *Clin d'œil* (2016f.) für die Sekundarstufe, die im Rahmen des Projekts *Passepartout* entwickelt wurden, zahlreiche Bezüge zu den *Pluralen Ansätzen*, bspw. durch das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und der Fremdsprache Französisch sowie die Miteinbeziehung weiterer Sprachen. Im Lehrwerk *Clin d'œil 8.2* (2017) werden die Schüler*innen an das interkomprehensives Arbeiten herangeführt und auch auf die *EuroCom*-Website¹⁴² aufmerksam gemacht (ebd. 116ff.).¹⁴³

Spanisch

Eine umfangreiche Analyse zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht bezieht die Lehrwerke für den Anfangsunterricht Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache *Línea Amarilla 1* (2006), *Línea verde 1* (2006), *¿Qué pasa? 1* (2006), *Apúntate 1* (2008), *¡Vamos! ¡Adelante!* (2014), *RUTAS para ti* (2012) mit ein (Bermejo Muñoz 2017a: 67, 2019: 112ff.). Die Analyse dokumentiert und unterscheidet mehrsprachigkeitsberücksichtigende

¹⁴¹ Die Schweiz nimmt bzgl. der Einbeziehung der *Pluralen Ansätze* eine Vorreiterrolle ein, denn sie „gehört zu den Ländern, in denen sich die meisten und curricular am stärksten verankerten didaktischen Materialien mit Pluralen Ansätzen finden“ (Egli Cuenat et al. 2018: 107, 111f.).

¹⁴² Die abgebildete Version der *EuroCom*-Website ist mittlerweile nur noch partiell einsehbar; eine aktualisierte Version mit Fokus auf *EuroComRom* soll 2024 veröffentlicht werden (vgl. www.eurocom.uni-saarland.de).

¹⁴³ Ein ähnliches Ergebnis zeichnet sich aus der Analyse von lehrwerksunabhängigen und -ergänzenden Lehr-/Lernmaterialien ab. Besonders zu erwähnen sind die zwei Bände *Education et ouverture aux langues à l'École EOLE*, die für die französischsprachige Schweiz konzipiert sind und dort als Ergänzung zu den Lehrwerken fungieren sollen. Je nach Klassenstufe werden die Lernenden z.B. mithilfe eines spielerischen Memorys oder einer mehrsprachigen *mini-grammaire* für sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert. Im Bereich Kultur sind die o.g. Lehrwerke bestrebt kulturverbindend zu arbeiten statt kulturelle Unterschiede in den Fokus zu rücken, wie es oftmals der Fall ist. In Lehrwerken für Schüler*innen höherer Klassenstufen, z.B. dem *magazine Clin d'œil 8.5*, werden Stereotype bewusst aufgegriffen und diskutiert. Einen wichtigen Zugang zum Umgang mit Mehrkulturalität eröffnen dabei authentische Materialien, wie Lieder, Bilder oder Gedichte.

Anteile¹⁴⁴ und mehrsprachigkeitsberücksichtigende Anknüpfungspunkte (Bermejo Muñoz 2019: 113). Aus der Analyse geht hervor, dass „fast alle Lehrwerke den Aspekt der Mehrsprachigkeit bzw. sprachenübergreifenden Arbeitens weitestgehend außer Acht lassen. Die wenigen vorhandenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Anteile beziehen sich auf sprachliche Mittel aus den Bereichen Lexik, Grammatik und Aussprache sowie, in kleinerem Umfang, auf Lernstrategien“ (ebd. 116). Besonders hervorzuheben ist das Lehrwerk *RUTAS para ti*, in dem das interkulturelle Lernen gefördert und die Lernenden auf das Thema Mehrsprachigkeit aufmerksam gemacht werden. Mögliche Erklärungen sieht Bermejo Muñoz (2019: 116f.) z.B. in dem jüngeren Erscheinungsdatum des Lehrwerks und der Ausrichtung an Lernenden mit größerem Vorwissen, da das Lehrwerk für Spanisch als dritte Fremdsprache konzipiert ist.

Im Hinblick auf mehrsprachigkeitsberücksichtigende Anknüpfungspunkte zeigt sich, dass „es insbesondere im Bereich der sprachlichen Mittel sowie des interkulturellen Lernens sehr häufig ohne großen Aufwand möglich wäre, diese durch mehrsprachigkeitsberücksichtigende Elemente zu ergänzen“ (ebd. 117). Dies muss allerdings ohne expliziten Verweis von der Lehrperson selbst erkannt und realisiert werden.

Aus der Analyse folgert Bermejo Muñoz (2019: 118) in Einklang mit Bär (2012: 42) und Schöpp (2015: 170), dass Mehrsprachigkeit bislang noch nicht ausreichend in aktuellen Lehrwerken berücksichtigt und miteinbezogen wird. Ferner zeigt sich, dass der Fokus auf der schulischen Mehrsprachigkeit liegt und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen nicht mitberücksichtigt wird (Bermejo Muñoz 2017a: 67). Zudem wird deutlich, dass neuere Lehrwerke eine größere Anzahl mehrsprachigkeitsorientierter Aktivitäten und Methoden verwenden (ibid.). Diese Annahme bestätigt sich bei der Analyse des aktualisierten Lehrwerks *¡Vamos! ¡Adelante! 1* (2014), in dem deutlich mehr (gelungene) mehrsprachigkeitsberücksichtigende Anteile vorhanden sind als in den Lehrwerken älteren Erscheinungsdatums. Mithilfe eines eigenen Symbols „Entre culturas“ erfolgen im Lehrwerksverlauf gezielt „Hinweis[e] auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Sprachen und Kulturen“. Dabei entdecken die Lernenden sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede eigenständig, was einerseits zur Förderung von Sprachlernstrategien und andererseits zur Motivation zum lebenslangen Lernen beitragen kann. Für die mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Anknüpfungspunkte zeichnet sich ein ähnliches Bild ab (ebd. 118ff.).

Zusätzlich zu den in Deutschland eingesetzten Lehrwerken für den Spanischunterricht analysiert Bermejo Muñoz (2019: 120) das österreichische Lehrwerk für Spanisch als in der Oberstufe

¹⁴⁴ Die mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Anteile beinhalten dabei alle Bezüge zu anderen Fremdsprachen sowie den Herkunftssprachen der Schüler*innen und beziehen Aufgaben, Übungen sowie Hinweise mit ein.

einsetzende dritte Fremdsprache *Descubramos el español* (2013), das insbesondere die romani-sche Interkomprehension unter Bezugnahme auf das Französische und Italienische als vorge-lernte (Fremd-)Sprachen berücksichtigt. Aus der Analyse geht hervor, dass „die sprachenüber-greifenden Anteile sehr stark auf die kontrastive Wortschatz- und Grammatikarbeit fokussiert sind. Die Aufbereitung dieser sprachkontrastiven Aufgaben erfolgt nicht kommunikativ orientiert und gestaltet sich als wenig abwechslungsreich, weil wiederholt das Ausfüllen mehrsprachiger Tabellen eingefordert wird“ (ibid.). Ein Grund für die Vorgehensweise im Lehrwerk könnte mit dem interkomprehensiven Ansatz verbunden sein.

Spanisch/Französisch

Leitzke-Ungerer (2012b: 107; vgl. z.T. auch Mertens 2009) untersucht ausgewählte Bände der Spanischlehrwerke *Encuentros – Nueva edición* (2003f.), *Línea verde* (2006f.) und *Puente nuevo* (2002f.) und die jeweils vierbändigen Französischlehrwerkreihen *À plus* (2004f.) und *Découvertes* (2003f.). Die Analyse zeigt, ähnlich wie die Spanischlehrwerkanalysen von Bermejo Muñoz (2017a, 2019), dass in allen Lehrwerksreihen mehrsprachigkeitsorientierte Elemente nur punktuell einbezogen und thematisiert werden. Leitzke-Ungerer (2012b: 123) identifiziert zwei Strategien, die auch teilweise auf aktuellere Lehrwerke zutreffen:

- Es wird für eine Lektion eine MSD-relevante Rahmensituation gewählt (französisch-deutsches Kalender-Projekt, Sprachwettbewerb, Europaprojekt [...]) mit einem Textangebot, in dem die Mehrsprachigkeit diskutiert und in Kommunikationssituationen ‚praktiziert‘ wird, allerdings nur als eines neben anderen ziel- und interkulturellen Themen. Im Übungsteil tritt die Mehrsprachigkeit gegenüber diesen anderen kulturellen Aspekten zurück, mit dem Ergebnis, dass von den MSD-relevanten Zielkompetenzen im Grund nur das Bewusstsein der intra- bzw. interlingualen Mehrsprachigkeit (*language awareness*) gefördert wird.
- Ausgangspunkt ist eine Reise in das Zielland, deren Motiv das Kennenlernen der Zielkultur ist [...]. Hier ist die Mehrsprachigkeit nur ein kultureller Aspekt unter vielen (und oft auch nicht der wesentliche); folglich wird sie auch in den Lektionstexten (häufig Schilderungen der Reiseeindrücke) nur punktuell thematisiert und praktiziert. Eine gewisse Kompensation erfolgt oft im Übungs-teil, in dem z.T. mehrere Übungen nicht nur zum Thema Mehrsprachigkeit hinführen, sondern auch ihre rezeptive, gelegentlich sogar produktive Anwendung anstreben. [...] (ibid.)

Da die von Leitzke-Ungerer (2012b) analysierten Lehrwerke allerdings mittlerweile schon fast alle über 20 Jahre alt sind, soll an dieser Stelle keine *en détail*-Darstellung aller Erkenntnisse erfolgen. Ihr Resümee trifft aber im Großen und Ganzen heute noch zu:

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik sollte ein so attraktives Angebot an Texten, Lernstrategien und Übungsformen zu den eigentlichen Sprachkompetenzen entwickeln, dass die Autoren zukünftiger Lehrwerke nicht daran vorbeigehen können (Leitzke-Ungerer 2012b: 123).

Latein

Wie die Analyse der Lehrwerke für Latein als erste, zweite oder dritte Fremdsprache *Actio* (2006), *Auspicia* (2005), *Campus* (2008), *Comes* (2008), *Cursus A* (2005), *Felix Neu* (2008), *Intra* (2007), *Lumina Nova* (2010), *Prima A* (2007), *Prima Nova* (2011), *Salvete Neu* (2007) und *Via Mea* (2011) von Siebel (2011: 109ff.) zeigt, werden v.a. auf lexikalischer Ebene am

häufigsten Bezüge zum Deutschen, gefolgt vom Englischen, hergestellt. Zusätzlich wird meistens eine romanische Sprache einbezogen, darunter v.a. Italienisch, Französisch und Spanisch. Das Rumänische oder Portugiesische wird selten bis gar nicht berücksichtigt.

Siebel zieht (2011: 124) das Fazit, dass für „die Umsetzung sprachenübergreifender Wortschatzarbeit [...] kein einzelnes der analysierten Lateinlehrwerke als vorbildlich empfohlen werden“.¹⁴⁵ Die lexikalischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden meist im Bereich der Auflistung von Lernwortschatz als ‚dritte Spalte‘ angegeben, die entweder das Englische oder eine romanische Sprache fokussiert (ebd. 125). Erwähnenswert erscheint auch, dass die Lehrwerke teilweise sprachliche Fehler enthalten, die den Lernprozess negativ beeinflussen können, bspw. gleiche Schreibweise von *aqua* im Lateinischen und Italienischen (ebd. 126).

Die Erkenntnisse werden in Siebel (2017: 261ff., 321f.) nochmals für die Lehrwerke *Agite* (2014), *Intra* (2007), *Lumina Nova* (2010), *Pontes* (2014), *Prima Nova* (2011), *Via Mea* (2011) und *Viva* (2012) vertieft, mit dem Ergebnis, dass Mehrsprachigkeit nur vereinzelt einbezogen und v.a. auf Sprachenvergleiche auf lexikalischer Ebene beschränkt bleibt. In Übereinstimmung mit Siebel (2011) geht hervor, dass „sprachenvergleichende Übungen in den analysierten Lateinlehrwerken [...] zumeist Englisch [berücksichtigen], da es für die Mehrheit der Lernenden die vorgelernte Fremdsprache ist, außerdem Italienisch, Spanisch, Französisch und punktuell weitere romanische Sprachen sowie die Umgebungs- und ggf. Zweitsprache Deutsch“ (ebd. 322). Sie spricht sich dabei für eine verstärkte Einbeziehung des Italienischen im Lateinunterricht aus, „da im Vergleich zu Französisch der Transfer von Latein zu Italienisch ‚qualitativ auf jeden Fall weit umfassender und zudem in formaler Hinsicht weit eindeutiger‘ ist“ (ibid.). Zur Umsetzung eignen sich insbesondere rezeptiv-basierte Methoden und Konzepte (ibid.).

Das in der Schweiz eingesetzte dreibändige Lateinlehrwerk *Aurea Bulla* (2016f.) stellt eine Ausnahme dar, denn Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen nehmen einen besonderen Stellenwert ein. Durch die modulare Struktur kann es zudem von verschiedenen Zielgruppen genutzt werden (Wesselmann 2019: 188ff.). Die unterschiedlichen sprachenübergreifenden Aufgaben sind für Lernende mit grundlegenden Französisch- und Englischkenntnissen sowie einem Bewusstsein für das Spanische und Italienische konzipiert, können allerdings vergleichsweise einfach auf andere Sprachkontexte übertragen werden. Die Mehrheit der mehrsprachigkeitsorientierten Aktivitäten fokussiert den panromanischen Wortschatz, z.B. im *Vocabula*-Teil, Wortpaar- oder Übersetzungsübungen (ebd. 190ff.). Erweitert wird die panromanische

¹⁴⁵ In jedem Lehrwerk ist allerdings ein Schwerpunkt erkennbar, bspw. liegt der Fokus in den Lehrwerken *Actio* und *Salvete Neu* auf der Verknüpfung Latein-Englisch, im Lehrwerk *Auspicia* eher auf Latein-Deutsch. *Cursus A* und *Prima* enthalten nur eine sehr geringe Anzahl an sprachenübergreifenden Elementen. *Felix Neu* bezieht punktuell das Italienische, Englische und Französische mit ein und thematisiert die vorhandene sprachliche Nähe (Siebel 2011: 124.).

Wortschatzarbeit durch das systematische Heranführen an morphologische Grundlagen, wie bspw. Präfix- oder Suffixbildung, deren Kenntnis den Wortschatzerwerb unterstützt (ebd. 193ff.). Neben der sprachenübergreifenden Wortschatzarbeit kommt auch dem Vergleichen syntaktischer Strukturen eine besondere Bedeutung zu, die „lateinische Syntax [wird] nie ohne Vergleich mit neusprachlichen Phänomenen eingeführt“ (ebd. 197ff.). Das Lehrwerk zielt dabei „nicht immer [...] auf unmittelbare Anwendbarkeit“ ab, sondern bezieht die Ebene der „Sprachbetrachtung, also das Aktivieren einer Reflexionsebene und die Förderung eines grundsätzlichen Interesses an Sprache durch kleine Erkenntnisse“ mit ein (ibid.). Das Deutsche wird v.a. in verschiedenen Übersetzungsübungen nochmals miteinbezogen und um die mehrsprachige Dimension punktuell erweitert, bspw. mithilfe von fremdsprachlichen Paralleltexten (ebd. 200ff.). Insgesamt stellt das Lehrwerk *Aurea Bulla* eine „Quelle für Inspiration und Strategien“ (ebd. 187) über den Schweizer-Kontext hinaus dar und leistet einen wichtigen „Beitrag [zur] Aktualisierung des Lateinunterrichts“ (ebd. 211). Wesselmann (2019: 211) betont, dass Lernende zum Entdecken von Sprachen und Kulturen angeleitet werden müssen und der Fokus nicht auf dem Aneignen einer „definierte[n] Konstruktion, sondern [einem] Instrumentarium, das sie auch außerhalb des Lateinunterrichts verwenden können“, liegen sollte.

Müller-Lancé (2019: 164ff.) weist darauf hin, dass nicht nur für Lateinlehrwerke, sondern auch für Lehrwerke moderner Fremdsprachen, wie Spanisch oder Französisch, ein zukünftiges Desiderat in der Einbeziehung mehrsprachigkeitsorientierter Aktivitäten liegt. Zudem zeigt er anhand praktischer Beispiele Möglichkeiten der Vernetzung von Latein mit weiteren romanischen Sprachen auf Basis der Kategorien Phonetik/Phonologie, Orthografie, Morphologie, Wortschatz und Syntax auf (ebd. 168, vgl. auch Müller-Lancé ³2020; Müller-Lancé et al. 2021).

Fazit

Die verschiedenen Lehrwerksanalysen zeigen, dass im Hinblick auf die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit und IC-Ansätzen in aktuellen Englisch, Französisch, Spanisch- und Lateinlehrwerken in Deutschland noch ‚Nachholbedarf‘ besteht (vgl. auch Fäcke 2016: 40f.; Meißner et al. 2011: 110ff.; Morkötter 2019: 352; Rückl 2019: 378).¹⁴⁶ Allerdings zeichnen sich v.a. in neueren Publikationen positive Entwicklungen hin zu einer Integration mehrsprachigkeitsorientierter Elemente ab, wenn auch noch unzureichender Form (vgl. z.B. auch Meißner et al. 2011: 110ff.; Morkötter 2019: 352). Insbesondere in der Schweiz und Österreich ist Mehrsprachigkeit bereits konsequenter und zeitgemäßer in Lehrwerken integriert. Diese könnten eine Vorbildfunktion und Inspirationsquelle für deutsche Lehrwerke bieten.

¹⁴⁶ Auf allgemeiner Ebene stellt sich zudem die Frage, welchen Nutzen und Mehrwert Lehrwerke für das lernerorientierte Arbeiten haben und wo sie Lernprozesse hemmen oder behindern können (vgl. z.B. Möller 2016).

Für Deutschlehrwerke, egal ob für den erstsprachlichen Unterricht oder den DaF-/DaZ-Kontext, besteht ebenfalls ein Desiderat in der Berücksichtigung schulischer sowie lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, denn bislang bleiben die Potenziale der Einbeziehung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Klasse größtenteils ungenutzt. Vergleichbare Lehrwerksanalysen für weitere Sprachenfächer wie Türkisch, Russisch, Portugiesisch oder Chinesisch liegen meines Wissens bislang nicht vor.

In den Fremdsprachenlehrwerken finden sich zunehmend erste mehrsprachigkeitsorientierte Aktivitäten, oft in Form von sprachkontrastiver Wortschatzarbeit. In einigen Lehrwerken wurden Symbole zu deren Kennzeichnung eingeführt. Hinsichtlich der Sprachenwahl zeigt sich ein Fokus auf die ‚großen‘ romanischen Sprachen, z.B. Französisch, Spanisch, Italienisch. ‚Kleine‘ romanische Sprachen, wie etwa das Katalanische, Okzitanische oder Rätoromanische, werden kaum miteinbezogen, bieten allerdings ebenfalls vielseitige Möglichkeiten für das sprachenvernetzende Lernen und bilden einen wichtigen Teil der Romania ab.¹⁴⁷

Auf Basis der Erkenntnisse kann für die vorliegende Studie hinsichtlich der Lehrwerke und deren Relevanz im Fremdsprachenunterricht davon ausgegangen werden, dass die teilnehmenden Schüler*innen bislang nur wenig bis kaum Erfahrung mit mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht haben und dies in der Konzeption berücksichtigt werden muss.¹⁴⁸

2.4.2 Zusätzliche Lehr-/Lernmaterialien

Im Zentrum dieses Unterkapitels stehen zusätzliche Lehr-/Lernmaterialien zum Mehrsprachenlehren und -lernen, die in verschiedenen Kontexten, z.B. Zeitschriften oder Projekten, entstanden sind. Dabei werden zunächst Lehr-/Lernmaterialien gesichtet, die eine sprachenübergreifende Ausrichtung verfolgen. Anschließend wird auf fachspezifische Lehr-/Lernmaterialien mit mehrsprachigkeitsorientiertem Ansatz für die Sprachenfächer Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Latein eingegangen.

Sprachenübergreifend

Die Kopiervorlagensammlung zum sprachenübergreifenden Lernen der Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Latein *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen* von

¹⁴⁷ An dieser Stelle möchte ich auf die Aktivitäten des *Zentrums für Europäische Regional- und Minderheitensprachen Romania „minor“* hinweisen (vgl. Prifti/Schrader-Kniffki 2020: 7f.; <https://www.uni-saarland.de/fakul-taet-p/romania-minor.html>, letzter Zugriff 23.03.2023).

¹⁴⁸ Dennoch ist nicht auszuschließen, dass die Lernenden durch mehrsprachigkeitsorientierte Lehr-/Lernmaterialien, die von der Lehrperson zusätzlich und ergänzend eingesetzt wurden, bereits mit dem sprachenübergreifenden Lernen vertraut sind.

Behr (2005) bietet Lehrenden konkrete Beispiele für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht.¹⁴⁹ Eine Vielzahl der Aktivitäten sieht die kontrastive Wortschatzarbeit mithilfe tabellarischer Aufbereitungsformen vor.¹⁵⁰ Zusätzlich enthalten sind einige weiterführende Aktivitäten, wie bspw. die Erschließung und Übertragung eines kurzen spanischen Dialogs im Anschluss an das Zusammentragen von Internationalismen verbunden mit der Frage, wie die Lernenden zu ihren Ergebnissen gekommen sind (ebd. 10). Ein weiteres Beispiel findet sich in den Aktivitäten zum Thema Schule, in der die Schüler*innen auf Basis von Stundenplänen Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Sprachen Französisch, Russisch und Englisch herausfinden. Grammatische Phänomene, wie Wortarten und Satzbildung, werden tabellarisch veranschaulicht, den Lernenden wird dabei ermöglicht im Sinne des entdeckenden Lernens selbst grammatische Regularitäten für die verschiedenen Sprachen zu erforschen und Sprachlernstrategien zu formulieren.¹⁵¹ Darüber hinaus werden die Lernenden auch zum kreativen, produktiven Umgang mit Sprache(n) angeregt, bspw. *Bilde in Englisch und Französisch bzw. Russisch selbst vier Sätze* (ebd. 27). Die Aktivitäten reichen von vergleichsweise einfachen Aufgaben für den Anfangsunterricht hin zum (interkomprehensiven) Lesen unbekannter Texte, die eher für Lernende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen geeignet sind. Besonders hervorzuheben ist der Einbezug und das Kennenlernen mehrerer Sprachfamilien (germanisch, romanisch, slawisch), da in vergleichbaren Sammlungen von Unterrichtsvorschlägen meist der Fokus auf einer Sprachengruppe liegt. Eine Sammlung mit insgesamt sieben Unterrichtsvorschlägen ab der achten Klasse gibt Schöberle (2015a) unter dem Titel *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren* heraus. Die Publikation enthält eine kurze Einführung in die Grundlagen des Mehrsprachigkeitsunterrichts, bevor die konkreten Unterrichtsbeispiele folgen.¹⁵² Ausgehend des Popsongs *If I were a boy* von Beyoncé auf Englisch und/oder Spanisch wird der irrealer Bedingungssatz der Gegenwart wiederholt und in weiteren romanischen Sprachen in Popsongs von Sherifa Luna (Französisch), Nek (Italienisch) und Malabá de Gun (Portugiesisch) entdeckt sowie mit weiterführenden Aufgaben zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zusammengefasst (Wirth 2015: 7-14).

¹⁴⁹ Die Unterrichtsvorschläge sind in die Kategorien *Einstieg – sprachenübergreifendes Lernen, Einblicke in verschiedene Sprachen – Wortschatz und Grammatik, soziokulturelle Einblicke* sowie *Strategien* unterteilt. Zusätzlich verfügt die Kopiervorlagensammlung über Lösungshinweise für Lehrende und Lösungskontrollblätter für Lernende sowie eine Übersicht zu Lesezeichen in der russischen Sprache.

¹⁵⁰ Bspw. das mehrsprachige Wörterbuch (Behr 2005: 7), die Aufarbeitung von Internationalismen (ebd. 8f.) oder das Erschließen slawischer Sprachen (ebd. 51).

¹⁵¹ Z.B. *Vergleiche in den vier Sprachen den Satzbau. Zu welchem Ergebnis kommst du? [...] Prüft, ob es Unterschiede in den Sprachen gibt* (Behr 2005: 26).

¹⁵² Diese enthalten jeweils einen methodisch-didaktischen Kommentar und Arbeitsblätter. Grammatikalische Phänomene finden sich in vier der sieben Beiträge in expliziter Form.

Den Fokus auf die Erarbeitung des Partizips der Vor- und Gleichzeitigkeit im Deutschen, Englischen und Lateinischen legt Reutter (2015: 15-18) mithilfe verschiedener sprachkontrastiver Aktivitäten meist auf Basis von Übersetzungen aus dem Lateinischen und Englischen ins Deutsche. Maier (2015: 19-23) bettet einen interkomprehensiv-orientierten Unterrichtsvorschlag thematisch in den *Eurovision Song Contest* ein und legt den Fokus dabei auf das Portugiesische.¹⁵³

Semrau (2015: 24f.) widmet sich Unterschieden und Gemeinsamkeiten beim Satzbau in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch. Auf Basis von drei Tabellen, die jeweils einen deutschen Satz enthalten, erfolgt eine Übersetzung in weitere Sprachen und eine kurze Zusammenfassung von Kongruenzen und Divergenzen.¹⁵⁴

Im Rahmen eines Schweizer Projektes sind die lehrwerksübergreifenden Zusatzmaterialien *Brücken* (2011, 2012, 2013) entstanden (Morkötter/Neveling 2020: 50ff.).¹⁵⁵ Ziel des Projektes war es eine Verbindung zwischen Englisch- und Französischlehrwerken aufzubauen. Neben den beiden Sprachen finden sich auch Bezüge zum Italienischen und Rätomanischen sowie vereinzelt zu Herkunftssprachen und gezielte Aktivitäten zum Aufbau von Sprachlernstrategien, die wiederum an das Lehrwerk *envol* angepasst sind (ibid.). Zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit dienen bspw. mehrsprachige Lernkarten mit Parallelwörtern (Neveling/Morkötter 2022: 53).¹⁵⁶

Deutsch

Eine große Anzahl an zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien zu Mehrsprachigkeit liegt für den Deutschunterricht vor, weshalb an dieser Stelle nur einige exemplarisch herausgegriffen werden können. Dabei muss zwischen Materialien für den regulären Deutschunterricht sowie für den DaF-/DaZ-Unterricht unterschieden werden. Im Folgenden liegt der Fokus auf Ersteren.

Theoretische Grundlagen und praktische Vorschläge für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt als Chance eröffnet Schader (2004). Auf Basis einer Unterteilung in ein Kapitel zu ‚Hintergründen‘ und eines mit 101 konkreten Unterrichtsvorschlägen führt er Lehrende an den Umgang und die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den (Sprachen-)Unterricht heran.

Der erste Teil zu den ‚Hintergründen‘ beinhaltet einen Überblick zu grundlegenden Fragen zum

¹⁵³ Als problematisch könnte sich erweisen, dass die portugiesischen Texte von der Lehrperson auch vorgelesen werden sollen, was von den meisten Fremdsprachenlehrenden nur schwer geleistet werden kann, u.a. auch da das Portugiesische im deutschen Schulsystem nicht als mögliche Fremdsprache angeboten wird.

¹⁵⁴ Folgende weitere Aktivitäten finden sich in dem Band: Einen Vorschlag zur Anleitung einer spanisch-englischen Debatte legt Schöberle (2015b: 26-25) vor. Klotz (2015: 36-39) bezieht auf Basis von ‚einfachen Äußerungen‘, bspw. Überschriften, als einziger Unterrichtsvorschlag explizit das Türkische mit ein und zeigt Synergien zum Französischen auf. Von Kahlen (2015: 40-47) legt den Fokus auf das Spanische und gewährt einen sprachlich-interkulturellen Zugang.

¹⁵⁵ Sie werden v.a. in Kombination mit dem Schweizer Lehrwerk *envol* (2000) eingesetzt (Egli Cuenat 2018: 122).

¹⁵⁶ Morkötter/Neveling (2022: 60) erläutern aber auch, dass der Einsatz von *Brücken* in Deutschland nur bedingt sinnvoll ist, weshalb hier keine ausführliche Darstellung erfolgt, und sprachenfächerverbindenden Lehr-/Lernmaterialien „wegen der freien Wahl des Lehrwerks eher themen- als lehrwerksverbindend“ gestaltet werden müssen.

Umgang mit Sprachenvielfalt in mehrsprachigen Klassen, oftmals bereits verknüpft mit praktischen Einblicken und Impulsen.¹⁵⁷

Der zweite Teil des Handbuches umfasst 101 konkrete Unterrichtsvorschläge für den (Sprachen-) Unterricht, die entdeckende handlungs- und kommunikationsorientierte Lerngelegenheiten für den Einsatz vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe I bieten.¹⁵⁸ Die Unterteilung in neun Bereiche¹⁵⁹ soll es ermöglichen, gezielt Aktivitäten für den jeweils benötigten Kontext herauszusuchen.

Im ersten Bereich erfolgt insbesondere die Bewusstmachung für die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lerngruppe.¹⁶⁰ Reflexionsprozesse sollen in dem Bereich *über das Lernen von und Probleme mit Sprachen nachdenken* angestoßen werden, indem über Sprache philosophiert und Fragen wie *Wie lernt man eine neue Sprache?* nachgegangen wird. Neugier und Interesse an weiteren Sprachen sollen die Aktivitäten aus dem Bereich *Sprachen der anderen kennen lernen* wecken.¹⁶¹ Der Schwerpunkt *Schreiben* umfasst zahlreiche authentische Schreibanlässe sowie digital gestützte Aktivitäten.¹⁶² Zudem werden die Herkunftssprachen der Lernenden in *creative writing*-Settings aktiv miteingebunden. Der Schwerpunkt *Lesen und Medien* schließt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten, wie Gedichten, Werbeanzeigen, Märchen, Fabeln und Liedern mit ein und beinhaltet die multimediale Informationsrecherche. *Sprachbetrachtung und Grammatik* kommt ein vergleichsweise großer Stellenwert zu. Die Lernenden agieren dabei bereits ab dem Grundschulalter als Sprachenforscher*innen und entdecken

¹⁵⁷ Im theoretischen Teil zu den ‚Hintergründen‘ finden sich acht Unterkapitel zu Veränderungen, Herausforderungen, Chancen im Umfeld Schule, Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache und ihre ‚Besonderheiten‘, interkulturellem Unterricht, Sprachen im Zentrum, methodisch-didaktischen Überlegungen, der Öffnung des Unterrichts für Interkulturalität und zwei Ausblicke zu Zweitspracherwerb und Stärkung der Erstsprache und Grundlegendem zu sprachfördernder Gestaltung von Unterricht. Dabei stehen neben mehrsprachig aufwachsenden Lernenden und ihren besonderen sprachlichen und kulturellen Ressourcen auch die schulischen Fremdsprachen, das Deutsche und Dialekte im Fokus. Dabei geht Schader (2014: 67) auch auf Dialekte in den Herkunftssprachen ein.

¹⁵⁸ Die Unterrichtsvorschläge werden mit einer kurzen Beschreibung des Themas und Lernziels sowie Angaben zu Klassenstufe, Zeitbedarf und Unterrichtsbereich eingeführt, gefolgt von einem methodisch-didaktischen Kommentar zur Umsetzung und Anregungen aus der Unterrichtspraxis.

¹⁵⁹ Z.B. *Sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst machen und erleben; Spiele mit Sprachen; Über das Lernen von und Probleme mit Sprachen nachdenken; die Sprachen der anderen kennen lernen; die Schwerpunkte Schreiben, Lesen und Medien; Sprachbetrachtung und Grammatik; verschiedene Kulturen kennenlernen; interkulturelle Aspekte in fächerübergreifenden Themen und in verschiedenen Unterrichtsbereichen* (Schader 2004).

¹⁶⁰ Bspw. mit dem Anfertigen von Sprachenporträts, der Dokumentation der eigenen Sprachenkenntnisse, der Gestaltung einer Sprachenwand oder der mehrsprachigen Beschriftung von Gegenständen. Bei allen Aktivitäten wird das gesamte sprachliche und kulturelle Repertoire der Lernenden miteingebunden, wobei der Sichtbarmachung von Herkunfts- und Familiensprachen ein besonderer Stellenwert zukommt. Eher für den Kindergarten- und Primarstufenbereich konzipiert sind die Sprachspiele, wobei sie sicher auch teilweise in der Sekundarstufe I und II angepasst eingesetzt werden könnten, bspw. Stadt-Land-Fluss oder Spiele mit Klängen, Buchstaben und Reimen.

¹⁶¹ Z.B. durch das Vorbereiten eines Mini-Sprachkurses in einer der eigenen Sprachen, den Einsatz von Spielen wie Memory oder Domino, das Erstellen eines Sprachführers oder die kritische Auseinandersetzung mit Online-Wörterbüchern und Übersetzern.

¹⁶² Z.B. das Erstellen eines mehrsprachigen Bilderbuches, die Gestaltung einer mehrsprachigen Schüler*innenzeitung, das Schreiben mehrsprachiger Gedichte sowie mehrsprachiges Chatten oder SMS-Schreiben.

sprachliche und insbesondere grammatische Gemeinsamkeiten, z.B. mithilfe von Sprachvergleichen oder Übersetzungsaktivitäten. *Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede* werden im nächsten Bereich bspw. mithilfe der Aufarbeitung von Festen, Feiertagen und Bräuchen oder einem mehrkulturellen Theaterspiel miteinbezogen. Einen Ausblick auf *fächerübergreifendes Lehren und Lernen* soll der letzte Bereich eröffnen, der Aktivitäten beinhaltet, die mit den Fächern Mathematik, Sachkunde, Sozialkunde, Kunst und Sport verbunden werden können. *EinFach Deutsch Mehrsprachigkeit* (Wölke 2015) enthält Unterrichtsmodelle für den Einsatz in der gymnasialen Oberstufe und ist in die drei Bausteine *Phänomen Mehrsprachigkeit*, *gelebte Mehrsprachigkeit und Erfahrungen mit dem Leben mit mehreren Sprachen* und *Erfahrungen mit Sprachen im Spiegel ausgewählter Texte aus der Migrationsliteratur* unterteilt.¹⁶³

Der erste Baustein verfolgt eine theoretische Annäherung an Mehrsprachigkeit, ordnet sie definitorisch, gesellschaftlich und politisch ein und beinhaltet bereits einen ersten praktischen Impuls in Form des Übersetzens eines Auszuges des Märchens *Sterntaler* in alle den Lernenden bekannten Sprachen mit anschließender Vorstellung in der Klasse (ebd. 12-35).

Der zweite Baustein (ebd. 36-79) fokussiert die ‚gelebte Mehrsprachigkeit‘ und damit verbunden insbesondere sprachbiographische Zugänge. Die Unterrichtsbeispiele nehmen v.a. Bezug zu mehrsprachig aufwachsenden bzw. aufgewachsenen Personen und rücken Herkunfts- und Familiensprachen in den Vordergrund, wobei alle Textbeispiele auf Deutsch vorliegen und Mehrsprachigkeit auf einer Metaebene thematisiert wird.¹⁶⁴ Zusätzlich werden auch die Themen Sprachverlust, Sprachwechsel und Sprachstörung behandelt und die Frage diskutiert, ob auf deutschen Schulhöfen eine Deutsch-Pflicht gelten sollte. Gedichte von zwei Emigranten aus dem Iran und Ägypten arbeiten den Umgang mit Sprachen aus literarischer Perspektive auf.

Der dritte Baustein (ebd. 80-120) thematisiert Spracherfahrungen anhand von Texten aus der Migrationsliteratur.¹⁶⁵

Ebenfalls 2015 erscheint die Kopiervorlagensammlung *Mehrsprachigkeit* von Schneider aus der Reihe *Texte, Themen und Strukturen*.¹⁶⁶ Die Arbeitsblätter werden vier großen Themenblöcken

¹⁶³ Jeder Baustein enthält einen methodisch-didaktischen Kommentar mit Hinweisen zur Umsetzung ausgewählter Themen im Unterricht sowie begleitende Arbeitsblätter als Kopiervorlagen.

¹⁶⁴ In diesem Sinne beinhalten die Arbeitsblätter bspw. Einblicke in das Leben einer mehrsprachig aufgewachsenen Schülerin und eines Studenten, das Anfertigen eines Sprachenporträts sowie weitere Einblicke in das Leben zweisprachiger Kinder.

¹⁶⁵ Zu den Textbeispielen zählen z.B. Gedichte von Zafer Senocak, SAID und Yüksel Patzarkaya, ein Interview mit Yoko Tawada sowie ein Textauszug aus *Lost in translation* von Eva Hoffmann.

¹⁶⁶ Die Reihe ist abiturvorbereitend konzipiert und soll den Lernenden „die selbstständige Beschäftigung mit dem Gegenstand und seinen maßgeblichen Inhalten“ ermöglichen (Schneider 2015: 4). Neben den Arbeitsblättern enthält die Sammlung Vorschläge für Lernaufgaben und Klausuren sowie kurze didaktisch-methodische Anmerkungen, Literatur- und Lösungshinweise. Die Kopiervorlagen können im Gegensatz zu allen anderen gesichteten zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien nur von registrierten Lehrkräften und Dozierenden über die *Cornelsen*-Website erworben werden.

zugeordnet: *Mehrsprachigkeit und Identität, zentrale Aspekte von Mehrsprachigkeit, Facetten der Mehrsprachigkeit und Sprachwandel durch Mehrsprachigkeit.*

Im ersten Teil (ebd. 5-9) sollen die Lernenden zum Nachdenken über ihre eigenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen angeregt werden, z.B. mithilfe des Gestaltens von Sprachenporträts und Sprachlernbiografien, oder dem Thema Sprache und Heimat.

Der zweite Teil (ebd. 10-13) beinhaltet Texte zu Mehrsprachigkeit in Deutschland, den Vorteilen von Mehrsprachigkeit und der Frage nach Mehrsprachigkeit als schulisches Ziel und eröffnet einen philosophischen Zugang zur Thematik. Dabei liegt der Fokus neben inhaltlichen Aspekten v.a. auf der Kompetenzerweiterung im Fach Deutsch.

Der dritte und gleichzeitig umfangreichste Teil (ebd. 14-28) enthält Unterrichtsbeispiele zu verschiedenen Facetten der Mehrsprachigkeit, von mehrsprachigem Spracherwerb über *Code-Switching* bis hin zu innerer Mehrsprachigkeit, dem Dialekt- und Regiolektbegriff sowie Minderheitensprachen und den Sprachen der EU. Eine Unterteilung in individuelle, territoriale und institutionelle sowie äußere und innere Mehrsprachigkeit erfolgt bereits im ersten Text und wird in den Folgeaktivitäten immer wieder aufgegriffen und exemplifiziert. Ähnlich wie in den beiden vorangegangenen Themenblöcken stehen insbesondere Migrations- bzw. Herkunfts- und Familiensprachen von mehrsprachig aufwachsenden Personen im Vordergrund. Ein Bezug zu den schulischen Fremdsprachen findet sich kaum.

Der vierte und letzte Teil (ebd. 29-31) diskutiert Fragen des Sprachwandels, der durch Mehrsprachigkeit herbeigeführt wird, bspw. hinsichtlich Veränderungen in der Standardsprache, Beeinflussungen der Jugendsprache sowie Etymologie und Übernahmen von Lehnwörtern.

Weitere Beiträge zu Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht liegen in den Ausgaben *Mehrsprachigkeit* (6/2016) und *Spracherwerb* (5/2021) der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* vor. Da es sich aber eher um Grundlagentexte und empirische Studien handelt und somit kein direkter unterrichtspraktischer Bezug besteht, soll an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen werden.

In der Ausgabe *Sprachen vergleichen* der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (Nr. 278/2019) finden sich neun Beiträge mit mehrsprachigkeitssensiblen Bezug. Der einführende Basisartikel geht den Fragen nach, wieso Sprachen vergleichen sinnvoll sein kann, welche sprachlich-kognitiven Prozesse dabei ablaufen, welche Sprachen herangezogen und wie Sprachenvergleiche in den Deutschunterricht integriert werden können (Müller/Szczepaniak 2019: 4-12).

Mit den Monats- und Wochentagsbezeichnungen in verschiedenen Sprachen, insbesondere Deutsch und Englisch, aber auch Arabisch und Griechisch befasst sich ein weiterer Beitrag (Nowak 2019: 14-17).

Börjesson (2019: 26-34) schlägt auf Basis von Aussagesätzen eine Möglichkeit zur Einbeziehung weiterer Sprachen neben dem Deutschen für die sprachvergleichenden Syntaxarbeit vor.¹⁶⁷

Die Publikation *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (Festman 2021) ist unterteilt in kurze praxisorientierte Grundlagentexte¹⁶⁸, Möglichkeiten der gezielten Förderung von Grundkompetenzen im Fach Deutsch sowie Projektideen.¹⁶⁹

Englisch

Die Kopiervorlagen *Englisch und Mehrsprachigkeit* (Preker-Franke/Preker 2011) enthalten Aktivitäten zu 17 verschiedenen Themenbereichen für den Einsatz ab Klassenstufe acht, wie *tricky numbers, cool colour, music*. Der Fokus liegt dabei klar auf der „Festigung und Wiederholung einiger grundlegender Englischgrundkenntnisse“. Er wird durch einen Ausblick auf andere Sprachen und Kulturen ergänzt, der mit einem Globussymbol gekennzeichnet ist (ebd. 2), und Diskussionsanregungen liefert oder Bezüge v.a. zu (inter-)kulturellen Themen herstellt.¹⁷⁰ Nur wenige Aktivitäten behandeln sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Die Ausgabe 26 von *At work* (2016/2017) widmet sich in vier Beiträgen dem Thema Englisch mit mehrsprachigen Lernenden. Zimmermann (2016: 3-5) skizziert zunächst die Rahmenbedingungen von Englischlehren und -lernen in den fünften bis sechsten und siebten bis achten Klassenstufen und gibt einen Einblick in die Umsetzung mithilfe von Wochenplänen orientiert am Lehrwerk *Camden Market*.

Einen praktischen Einblick in den Englischunterricht in internationalen Vorbereitungsklassen erlaubt Besocke (2016: 5-6) verbunden mit Vokabellisten für Englisch, Deutsch, Arabisch und Farsi auf Basis der Lehrwerke *Notting Hill Gate 1* und *Camden Market 1*.

Ruhm (2016: 7-8) führt zunächst in die Rahmenbedingungen von Sprachlernklassen¹⁷¹ ein und

¹⁶⁷ Aus der Ausgabe sollen noch folgende drei weitere Beiträge skizziert werden: Anhand eines Unterrichtsbeispiels auf der Grundlage von *Winnie-the-Pooh* wird aufgezeigt wie literarisches Lernen und das Entdecken der Funktionsweise und den Besonderheiten von Adjektiven in verschiedenen Sprachen miteinander verbunden werden können (Kuzminykh 2019: 18-25). Meier (2019: 42-49) untersucht in Waschanleitungen auf lexikalischer Ebene z.B. die damit verbundenen Begriffe, wie Polyester, auf sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in 24 Sprachen. Neben Lexik werden auch grammatische und syntaktische Strukturen aufgearbeitet und die Charakteristika des Deutschen herausgestellt. Schriftsysteme und die Leser*innenfreundlichkeit des deutschen Schriftsystems stehen im Zentrum des Beitrages von Fuhrhop et al. (2019: 50-58), der auf Textauszügen aus Franz Kafkas *Die Verwandlung* in den Sprachen Deutsch, Niederländisch, Englisch, Französisch, Spanisch und Polnisch basiert.

¹⁶⁸ Z.B. zu Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht oder dem Umgang mit Fehlern, Stolpersteinen der deutschen Sprache.

¹⁶⁹ Bspw. zur Einbeziehung von *Linguistic Landscapes*, zum Gestalten eines eigenen mehrsprachigen Wörterbuches oder zum Erstellen eines Sprachenporträts.

¹⁷⁰ Ich möchte anmerken, dass einige dieser Aktivitäten, z.B. Hochzeitskonventionen im Herkunftsland der Lernenden mit Bezug auf die Rolle der Frau besprechen (Preker-Franke/Preker 2011: 10) oder Familienfotos verbunden mit dem Auftrag zu erraten, woher die Familien kommen (ebd. 11), u.a. aus rassismuskritischer Perspektive kritisch hinterfragt werden sollten.

¹⁷¹ Sprachlernklassen werden „je nach Bundesland auch Willkommens-, Begrüßungs- oder Seiteneinsteigerklassen genannt“ (Ruhm 2016: 7). Sie zeichnen sich durch eine sprachliche und kulturelle Diversität – in Bezug auf die

skizziert über das Englische hinaus Ideen und Impulse zur Einbindung der Herkunftssprachen, bspw. in Form des sprachenvergleichenden und sprachenvernetzenden Arbeitens (ebd. 8).

Wagner (2016: 9-10) schlägt die Förderung des selbstgesteuerten Lernens mithilfe von *Workplans* vor, in denen auch das jeweilige individuelle Sprachenprofil der Lernenden berücksichtigt und der Lernprozess visualisiert werden kann.

Die Ausgabe der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* zu Mehrsprachigkeit (Nr. 171/2021) umfasst Impulse für einen mehrsprachigkeitsorientierten Englischunterricht. Der Basisartikel fokussiert Grundlagen und Konzepte aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik und wendet sie auf die Entwicklung einer mehrsprachigen Diskurskompetenz im Englischunterricht (Elsner/Lohe 2021a: 2-8). Darüber hinaus führen Elsner/Lohe (2021b: 10-12) im Methodikteil ihre Überlegungen zur Förderung und Entwicklung einer *Translanguage Awareness* weiter aus.¹⁷²

Im Rahmen einer *media class survey* (Niesen 2021: 13-17) erfolgt ein Vorschlag für die Förderung der mehrsprachigen Diskurskompetenz mithilfe der Vorbereitung und des Führens mehrsprachiger Interviews, die von den Lernenden selbst konzipiert, durchgeführt und analysiert werden.

Im einem weiteren Unterrichtsbeispiel sollen Lernende die Frage *What happend at the beach?* (Bündgens-Kosten 2021: 18-25), z.B. mithilfe einer Hörverstehensaufgabe mit den Sprachen Englisch, Deutsch, Niederländisch, Dänisch, Schwedisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Kroatisch, Türkisch und Finnisch, und Textarbeit mit Zeitungsschlagzeilen, klären. Der Beitrag *A multilingual trip through Europe* (Elsner/Lohe 2021c: 26-31) bezieht sich auf das Computerspiel *MElang-E*, in dem der Protagonist per Mail nach seinen ehemaligen Bandmitgliedern sucht, die in ganz Europa leben, und wird durch interkomprehensiv Aktivitäten ergänzt. Einen Ausgangspunkt für die Gestaltung einer eigenen mehrsprachigen Schulhomepage liefert der Beitrag von Morkötter (2021: 32-34).¹⁷³

Einen Zugang zu fächerverbindendem Englisch-Spanischunterricht unter Einbeziehung von Gedichten aus der *Chicano Literature* zeigt Volkmann (2021: 35-40) auf.

Erstsprachen und die vorgelernten (Fremd-)Sprachen der Lernenden aus und stellen daher besondere Anforderungen an den Englisch- bzw. Fremdsprachenunterricht (ibid.).

¹⁷² Darin enthalten sind auch praktische Vorschläge für den Unterricht, wie das *Language Bingo*, die Methode *Language Tree* oder das durchgehende Einbinden von Fragen zu den Sprachen der Lernenden.

¹⁷³ In einem ersten Schritt sichten und analysieren die Lernenden anhand von Leitfragen Schulwebsites aus aller Welt, insbesondere aus den Ländern der Erstsprachen der Schüler*innen. In einem zweiten Schritt sammeln und entwickeln sie Kriterien für gute Schulhomepages. Abschließend erstellen bzw. aktualisieren die Lernenden ihre eigene mehrsprachige Schulwebsite entsprechend.

Französisch

Für den Französischunterricht liegen am wenigsten mehrsprachigkeitsorientierte Lehr-Lern-Materialien vor. Der Beitrag *Le français en route plurilingue* (Korb/Schwender 2019b: 4-8), erschienen in der Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch*¹⁷⁴ (02/19), verbindet das sprachenvernetzende Französischlehren und -lernen mit dem Einsatz digitaler Medien. Im Vordergrund steht die Earbeitung und Erschließung von Lexik und kommunikativen Basisformeln sowie interkomprehensive Textarbeit in den Sprachen Französisch, Spanisch, Portugiesisch und Italienisch mit konkreten Möglichkeiten der Einbeziehung weiterer Sprachen.

Eine Ausgabe der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (Nr. 173/2021) fokussiert die Förderung von Sprachbewusstheit, die auch für das Mehrsprachenlernen essenziell ist (vgl. auch Kap. 2.3.2; 2.3.3).¹⁷⁵ Die Beiträge eröffnen verschiedene Herangehensweisen an das Thema, bspw. mit Blick auf die überlegte Formulierung von Fragen, den Gebrauch von Sprache in der Werbung, die *Langage SMS* oder die Sprache von *YouTuber*innen*. Der Beitrag von Fritzenkötter (2021: 23-29) zu Sprichwörtern bezieht mehrere Sprachen mit ein, allerdings finden sich außer in der theoretischen Ausführung zu formalen und inhaltlichen Merkmalen für Lehrpersonen sowie der ersten Aufgabe zur vergleichenden Darstellung der Sprichwörter in Französisch, Deutsch und ggf. einer weiteren Sprache keine weitere Einbeziehung zusätzlicher Sprachen.

Spanisch

Für den Spanischunterricht erscheint 2015 eine dem Thema Mehrsprachigkeit gewidmete Ausgabe der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* (Hildenbrand 2015). Neben einem einführenden Basisartikel zur aufgeklärten Mehrsprachigkeit (Reimann 2015) beinhaltet die Ausgabe fünf Praxisbeispiele für den mehrsprachigkeitsorientierten Spanischunterricht.

Die Unterrichtseinheit von Vences (2015: 12ff.) thematisiert die Ereignisse des sog. 9N in Barcelona auf Basis von Zeitungsartikeln.¹⁷⁶ Das Katalanische als Regionalsprache Spaniens wird nicht expliziter thematisiert.

¹⁷⁴ Leider erscheint die Zeitschriftenreihe *Praxis Fremdsprachenunterricht* mit den jeweiligen Ausgaben *Basisheft*, *Französisch*, *Englisch* und *Russisch* nicht mehr und auch das nachträgliche Einsehen der Ausgaben und Beiträge ist nicht mehr möglich. Der Beitrag von Korb/Schwender (2019b) kann allerdings bei den Autor*innen angefragt werden.

¹⁷⁵ Da Mehrsprachigkeit nur marginal thematisiert wird, erfolgt keine ausführliche Darstellung der Beiträge.

¹⁷⁶ Aus den Zeitungen *El País* (Spanien), *La Stampa* (Italien), *Le Figaro* (Frankreich), *The Guardian* (Großbritannien), *El Periódico* (Katalonien) und dem *Spiegel*.

Leitzke-Ungerer (2015a: 25-32) legt einen Unterrichtsvorschlag für eine mehrsprachige Aufgabenplattform (MAP¹⁷⁷) zu *Can I help you? ¿Te puedo ayudar?* vor.

Bei Reimann/Siems (2015: 33-43) liegt der Fokus auf Spanisch-Türkisch-Deutscher Sprachmittlung auf Basis von Liedern und eines Interviews im Kontext eines trinationalen Schüler*innen-austauschs.

Laschet (2015: 50-55) thematisiert russisch-spanische Annäherungen aus kultureller und sprachlicher Perspektive, z.B. mit der Dekodierung einer russischen Anzeige, in der sich nach der Übertragung ins lateinische Alphabet der Text vergleichsweise einfach erschließen lässt.

Rückl (2015: 44-49) bezieht in ihren sprachkontrastiven Aktivitäten, z.B. *Nombres* oder *El festival de cine para jóvenes*, neben dem Spanischen das Französische, Italienische, Portugiesische und Deutsche, z.T. das Lateinische und mögliche Herkunftssprachen mit ein.

Einen ähnlichen Aufbau verfolgt der Themenschwerpunkt *Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht* der Zeitschrift *Hispanorama* (158/2017). Einführend erörtert Bermejo Muñoz (2017b: 14; 2017c: 15-23) die Relevanz von Mehrsprachigkeit als Ziel und Rahmenbedingung für den Spanischunterricht. Anschließend stellt sie mögliche Aktivitäten eines sprachvernetzenden Spanischunterrichts vor, der erste Sensibilisierungsübungen für die Sprachen und Kulturen der Lerngruppe und Sprachverwandtschaften enthält.

Palo Malo/Subarroca Admetlla (2017: 24-29) gehen auf die Rolle von Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft und beim Sprachenlehren und -lernen ein, plädieren für eine verstärkte Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Diversität im (Spanisch-)Unterricht und skizzieren einige mehrsprachigkeitsorientierte Aktivitäten für den Spanischunterricht und die Lehre.¹⁷⁸

Einen Vorschlag für mehrsprachige Sprachmittlung Spanisch-Deutsch-Griechisch legt Reimann (2017: 30-36) vor.

Eine Möglichkeit der Einbeziehung des literarischen Arbeitens zeigt Stamenkovic (2017: 38-43) im Kontext des mehrsprachigen Lernens mit spanisch-englischer Chicano-Literatur, z.B. des Gedichts *She* von Sergio Elizondo, auf.

¹⁷⁷ MAPs richten sich an Lernende im Anfangsunterricht und streben die Förderung der „sprachproduktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben sowie der mündlichen Interaktion“ (Leitzke-Ungerer 2015: 26). Sie „orientieren sich [...] an der Progression der Lehrwerke der Spracherwerbsphase und rekurrieren auf die bereits gelernte und daher begrenzte Lexik und Grammatik“ (ibid.). Gerahmt von Fragen zu Sprachvergleich und Sprachreflexion wird in den MAPs „die einzelsprachig erworbene Lexik und Grammatik in zweisprachigen Aktivitäten zusammengeführt und gefestigt“, d.h. die Lernenden erwerben keine neuen Inhalte, sondern nutzen all ihre vorhandenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen zur Bearbeitung der realitätsnahen Aktivitäten (vgl. auch Leitzke-Ungerer 2014).

¹⁷⁸ Z.B. die *Mapa de la clase: caligrama lingüístico*, das *Café pluilingüe: prensa global, aula local* oder die Aktivität *Echando mano de las lenguas puente* (Palo Malo/Subarroca Admetlla 2017: 26ff.).

Vernal Schmidt (2017: 44-49) richtet einen kritischen Blick auf den aktuellen Stellenwert von Mehrsprachigkeit im schulisch-institutionellen Spanischunterricht und betont die Notwendigkeit der Wertschätzung und Berücksichtigung des gesamten sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden.

Ebenfalls in der Zeitschrift *Hispanorama* erschienen sind folgende drei Beiträge zum sprachensübergreifenden Lehren und Lernen. Haberland/Griep (2020: 64ff.) legen ein Unterrichtsbeispiel mit methodisch-didaktischem Kommentar zum Vernetzen des Spanischen und Lateinischen mithilfe von Liebesliedern vor. Korb/Schwender (2020: 81ff.) eröffnen einen praxisorientierten Einblick in Schulprojekte zur (romanischen) Mehrsprachigkeit, die auch für das Spanischlernen motivieren und sensibilisieren sollen und stellen ein sprachvernetztes Unterrichtsbeispiel zum Thema Gerichte und Getränke vor (vgl. dazu Korb/Reissner/Schwender 2020). Eine Annäherung an die Vergangenheitsformen *Simple Past* und *Pretérito Indefinido* sowie *Present Perfect* und *Pretérito Perfecto* und der damit verbundenen englisch-spanischen sprachvergleichenden Grammatikarbeit findet sich in Haberland/Korell (2021: 24ff.).

Ebenfalls für das Spanische und im Kontext einschlägiger (Sprachen-)Fachdidaktiken¹⁷⁹ weitestgehend einzigartig ist der Stellenwert, der Mehrsprachigkeit in der *Spanischdidaktik für die Sekundarstufe 1 und 2* von Bär/Franke (2016, ²2019) beigemessen wird. Neben theoretischen Grundlagen zur Mehrsprachenkompetenz (Bär/Franke ²2019: 154ff.) finden sich im praxisorientierten Teil auch Aufgabenbeispiele für die Kompetenzbereiche *Sprachbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* (265ff.) sowie *Mehrsprachenkompetenz* (271ff.).

Latein

Für den Lateinunterricht liegen Beiträge mit Mehrsprachigkeitsbezug in der Zeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht* vor. In der ersten Ausgabe der Zeitschrift liegt der Themenschwerpunkt auf Latein und Spanisch. Bevor Röder (2016a: 10-11) den Nutzen des Spanischen für das Erlernen des Lateinischen ausführt, fasst Gil (2016: 2-9) die Synergien zwischen dem Lateinischen und Spanischen zusammen. Die anschließenden Praxisbeispiele thematisieren bspw. die Eroberungszüge von Caesar und Kolumbus (Röder 2016b), einen Brief von Kolumbus mit dazugehöriger Sprachvergleichsarbeit (Leathley 2016: 22-31) oder die *Constitutio Europaea* (Bernao Fariñas/Messerschmidt 2016: 36-45).

In der zweiten Ausgabe zu *Sprachbildung und Sprachförderung* zeigt Siebel (2018: 34-41) Möglichkeiten auf, wie Lernende Herkunft und Bedeutung von Wörtern lateinischen Ursprungs

¹⁷⁹ In vergleichbaren Fachdidaktiken, bspw. für Französisch oder Englisch, finden sich zwar theoretische Grundlagen zu Mehrsprachigkeit, allerdings fehlen meist praktische Beispiele oder eine weitere Bezugnahme.

im Deutschen und weiteren Sprachen herleiten können und nimmt Bezug zu aktuellen Lateinlehrwerken.

Zusätzliche Lehr-Lernmaterialien, die einen sprachenvernetzenden Ansatz verfolgen, liegen von Müller-Lancé et al. (2021) vor; sie sind allerdings primär den universitären Kontext konzipiert. Eine Anpassung an den schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht ist allerdings möglich.

Fazit

Die exemplarische Sichtung zusätzlicher Lehr-/Lernmaterialien zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den (Fremd-)Sprachenunterricht zeigt, dass bereits einige mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsvorschläge für die verschiedenen Sprachenfächer vorliegen.

Die sprachenübergreifenden Lehr-/Lernmaterialien beinhalten z.T. zusätzlich zu den romanischen noch weitere, z.B. germanische oder slawische, Sprachen.

In den deutschdidaktischen Lehr-/Lernmaterialien liegt der Fokus auf der Einbeziehung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, insbesondere von Herkunft- und Familiensprachen, aber auch von Dialekten und Regiolekten. Dabei verbleiben die Unterrichtsbeispiele meist auf einer Metaebene, ein direkter Bezug zu den Sprachen der Lernenden und Vernetzungsmöglichkeiten mit dem Deutschen sowie weiteren (Fremd-)Sprachen erfolgt kaum.

In den Unterrichtsbeispielen für die jeweiligen (Fremd-)Sprachenfächer wird meistens die Zielsprache und eine weitere Fremdsprache und/oder das Deutsche einbezogen; nur wenige zusätzliche Lehr-/Lernmaterialien berücksichtigen neben der Zielsprache mehrere (romanische) Sprachen. Der Schwerpunkt liegt auf der Einbeziehung schulischer Mehrsprachigkeit, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird kaum berücksichtigt, was auch mit dem aktuellen Forschungsstand zur Integration von Herkunftssprachen in einem mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht übereinstimmt (vgl. Kap. 2.3). Es zeigt sich, dass für das Englische und Spanische sowie deren Vernetzung deutlich mehr zusätzliche Lehr-/Lernmaterialien vorliegen als für das Französische und Lateinische und die Vernetzung mit weiteren (Fremd-)Sprachen.¹⁸⁰

Die meisten Unterrichtsvorschläge sind für den punktuellen, fakultativen und/oder projektbasierten Einsatz, z.B. in einer Vertretungsstunde, einer Projektarbeitsphase oder einer zusätzlichen Unterrichtseinheit, konzipiert und weisen nur einen geringen konkreten Lehrplanbezug auf, wodurch sie nicht so einfach im regulären Unterricht eingebunden werden können.

Für die vorliegende Arbeit folgt aus diesem Kapitel, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die teilnehmenden Schüler*innen bereits mit mehrsprachigkeitsorientierten Lehr-/Lern-Materialien vertraut sind.

¹⁸⁰ Ich möchte anmerken, dass sich die Unterrichtsbeispiele z.T. auch vergleichsweise einfach auf weitere Sprachenkombinationen anpassen lassen würden.

2.5 Curriculare Anbindungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit in der Schule mit einem Schwerpunkt auf dem deutschsprachigen Raum

2.5.1 Mehrsprachigkeit in der gymnasialen Oberstufe in Deutschland

2.5.1.1 Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife

Bereits in der Fachpräambel der *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*¹⁸¹ (im Weiteren als Bildungsstandards oder Bildungsstandards Englisch/Französisch abgekürzt) wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit aufgegriffen und die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit als Zielsetzung formuliert, wobei keine definitorische Einordnung der Begrifflichkeit erfolgt:

Mit Blick auf Europa als Kultur- und Wirtschaftsraum und die zunehmende Globalisierung gewinnt das Fremdsprachenlernen mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit weiter an Bedeutung. Die Internationalisierung privater und beruflicher Beziehungen erfordert eine umfassende Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Fremdsprachen sowie interkulturelle Kompetenz (KMK 2014a: 11).

Die Förderung individueller Mehrsprachigkeit und des lebenslangen Sprachenlernens gelten als wichtige Indikatoren für das Leben und Arbeiten in einem sprachlich und kulturell vielfältigen Europa. Die vorhandenen Sprachenkenntnisse, z.B. in den Erst- und Fremdsprachen, stehen hierbei in engem Zusammenhang mit dem weiteren Sprachenlernen und der Förderung der Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit (ibid.). Das Einbeziehen und Aufarbeiten des komplexen Phänomens der Mehrsprachigkeit in der Fachpräambel verdeutlicht, dass dem Thema ein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Im Gegensatz dazu wird im Rest der Bildungsstandards nur marginal darauf eingegangen und es finden sich kaum konkrete Hinweise zur Einbeziehung in den Fremdsprachenunterricht. Die Kompetenzbereiche *interkulturelle kommunikative Kompetenz*, *Sprachmittlung* sowie *Sprachbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* weisen die größten Bezüge auf und werden im Folgenden mit einem Fokus auf *Sprachbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* kurz aufgearbeitet.

Die *interkulturelle kommunikative Kompetenz* beinhaltet Schnittstellen mit der *funktionalen kommunikativen Kompetenz*, der *Sprachbewusstheit* und der *Text- und Medienkompetenz* (KMK 2014a: 19). Es wird betont, dass jedes sprachliche Handeln unweigerlich auch interkulturelle Kompetenzen erfordert. Die *interkulturelle kommunikative Kompetenz* wird zweizeilig präsentiert und unterscheidet zwischen *Verstehen* und *Handeln* sowie *Wissen*, *Einstellungen* und *Bewusstheit* (ebd. 12). Caspari/Burwitz-Melzer et al. (2017: 39) weisen darauf hin, dass in den Bildungsstandards an dieser Stelle die traditionelle Unterteilung des Kompetenzbereiches

¹⁸¹ Für eine ausführliche Darstellung zu den Bildungsstandards vgl. Tesch et al. (2017). Zu erwähnen ist, dass für weitere Fremdsprachen, z.B. Spanisch, Italienisch, Latein oder Russisch, bislang keine Bildungsstandards vorliegen.

(Wissen, Einstellungen, Verhalten) eine Veränderung erfahren hat und der pragmatischen Dimension, d.h. „der Anwendung von Wissen und Einstellungen in fremdsprachigem Verstehen und Handeln“, eine zentrale Funktion zukommt. Zusätzlich stellt die Ergänzung des Bereichs *Bewusstheit* einen direkten Bezug zur Kompetenz *Sprachbewusstheit* her, was v.a. für die Entwicklung und Festigung der (Selbst-)Reflexion von Bedeutung ist. Für die Förderung individueller Mehrsprachigkeit sind die Bereiche *Einstellungen* und *Bewusstheit* zentral. „Dazu zählen insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen“ (KMK 2014a: 19). Gerade die Ergänzung zur sprachlichen Dimension ist für eine gelungene mehrsprachige Kommunikation wichtig. Im Bereich der *Bewusstheit* „entwickeln [die Schüler*innen] die Fähigkeit und Bereitschaft, ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen und mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares auszuhalten und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren“ (ibid.). Somit wird v.a. die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion und Toleranz gegenüber anderen Kulturen fokussiert (vgl. auch Caspari/Burwitz-Melzer et al. 2017: 39).

Der Kompetenzbereich *Sprachmittlung* ist der *funktionalen kommunikativen Kompetenz* zugeordnet und beschreibt zusammengefasst „verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache“ (Caspari/Schinschke et al. 2017: 179). Im Gegensatz zur Übersetzung verlangt die Sprachmittlung die adressatengerechte, situationsangemessene und sinngemäße Übertragung eines mündlichen oder schriftlichen authentischen Textes. Dies erfordert von den Schüler*innen eine intensive Auseinandersetzung mit den Textinhalten auf sprachlicher und interkultureller Ebene und einen kreativen Umgang mit den Ausgangs- und Zielsprache(n) (KMK 2014a: 18).¹⁸² Sprachmittlung hat sich erst in den letzten Jahren zum festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts entwickelt und eröffnet noch viele bisher ungenutzte Potenziale, wie z.B. auch die mehrsprachige und mehrkulturelle Sprachmittlung (vgl. auch Caspari/Schinschke et al. 2017: 199f).¹⁸³

Für die Entwicklung von individueller Mehrsprachigkeit ist die *Sprachbewusstheit* elementar. In den Bildungsstandards wird darunter Folgendes verstanden:

Sprachbewusstheit bedeutet Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie ermöglicht Schülerinnen und Schülern, die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu nutzen; dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs, z.B. Formen der Höflichkeit, ein. Die Reflexion über Sprache richtet sich auch auf die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z. B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse (KMK 2014a: 21).

¹⁸² Die Bedeutung der kulturellen Dimension von Sprachmittlungsaufgaben wird in König/Müller (2019) betont und aufgearbeitet.

¹⁸³ Für eine intensivere Auseinandersetzung mit *Sprachmittlung* vgl. Caspari et al. (2017b).

Die zehn Bildungsstandards zur *Sprachbewusstheit* (acht für grundlegendes, zwei für erhöhtes Niveau) umfassen verschiedene Aspekte der Reflexion über Sprache(n) und Kultur(en) sowie sprachliches und interkulturelles Handeln mit dem Ziel, die Schüler*innen dazu zu befähigen, „ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen zu nutzen, um mündliche und sprachliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen“ (ibid.). Die Bildungsstandards sind primär auf den Unterricht in der Zielsprache Englisch/Französisch ausgerichtet. Sie beinhalten allerdings auch Impulse für das sprachenübergreifende Lernen wie v.a. im fünften Bildungsstandard für grundlegendes Niveau deutlich wird: „Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen erkennen und reflektieren“ (KMK 2014a: 21). Vollmer et al. (2017: 210) fassen zusammen, dass die Bildungsstandards für *Sprachbewusstheit* dem aktuellen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsstand entsprechen und wichtige Handlungsfelder, wie bspw. den Sprachenvergleich oder die Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen, beinhalten. Als besonders positiv zu bewerten ist, dass *Sprachbewusstheit* als transversal und gleichwertig mit den anderen Kompetenzbereichen verstanden wird. Abschließend plädieren Vollmer et al. (2017: 218f.) für eine verstärkte und selbstverständlichere Integration von *Sprachbewusstheit* in den Fremdsprachenunterricht.¹⁸⁴ Die Bildungsstandards für *Sprachbewusstheit* können demnach als Basis für die Konzeption von mehrsprachigkeitsorientiertem Unterricht dienen, müssen allerdings um die sprachenvernetzende Perspektive erweitert werden, um den einzelsprachlichen Fokus zu reduzieren. In enger Verbindung mit *Sprachbewusstheit* steht *Sprachlernkompetenz*, welche die „Fähigkeit und Bereitschaft [beinhaltet], das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen“ (KMK 2014a: 22). Die Reflexion über eigene Sprachlernprozesse, die Fähigkeit der Weiterentwicklung des eigenen sprachlichen Handelns – auch im Sinne des autonomen Lernens – sowie das Verfügen über Sprachlernstrategien und -techniken stehen im Zentrum der *Sprachlernkompetenz*:

Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen. [...]

Die Schülerinnen und Schüler können ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit (Erstsprache, ggf. Zweitsprache, Fremdsprachen) selbstständig und reflektiert erweitern. Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens (KMK 2014a: 22).

Es liegen fünf Bildungsstandards für das grundlegende und zwei für das erhöhte Niveau vor.

¹⁸⁴ Für eine ausführliche Darstellung zum Kompetenzbereich *Sprachbewusstheit* vgl. Vollmer et al. (2017).

Der erste Bildungsstandard auf grundlegendem Niveau zielt auf die Prozesshaftigkeit des Sprachenlernens und die Rolle der (Selbst-)Reflexion ab, die für die Weiterentwicklung und Optimierung von Sprachlernverhalten und Sprachlernprozessen relevant sind, und somit zur Vereinfachung des (Mehr-)Sprachenlernens beitragen. Dies setzt voraus, dass die Lernenden „kontinuierlich eine Kontrolle über die eigenen Lernprozesse in Bezug auf ihre Zielerreichung ausüben. Er [der Standard] impliziert, dass sie über die entsprechenden strategischen und kognitiv-metakognitiven sowie über die instrumentalen Fähigkeiten verfügen, wobei Metakognition entscheidend für einen bewussten und reflektierten Lernprozess ist“ (Martinez et al. 2017: 225). Demnach nimmt die (Selbst-) Reflexionskompetenz für diesen Standard eine besondere Rolle ein, verbunden mit dem Verfügen über und dem Einsatz von Sprachlernstrategien (vgl. auch Kap. 2.3.3.3). Der zweite Bildungsstandard fokussiert die „Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ihre rezeptiven (Lesen/Hören) und produktiven (Sprechen/Schreiben) Kompetenzen zu evaluieren, Stärken und Schwächen aufzudecken und Defizite mit Hilfe von adäquaten Ressourcen und Strategien auszugleichen“ (Martinez et al. 2017: 226). Ebenso in diesem Standard kommen (Sprach-)Lernstrategien zum Einsatz.

Im dritten Bildungsstandard steht die Auseinandersetzung und (Selbst-)Evaluation mit dem eigenen sprachlichen Repertoire im Vordergrund. Die Lernenden bewerten ihre (Fremd-)Sprachenkenntnisse, dokumentieren ihre Einschätzungen und nutzen ihre Erkenntnisse für die Gestaltung und Planung ihres weiteren Sprachenlernens. Ähnlich wie im *Europäischen Sprachenportfolio*¹⁸⁵ dient die Dokumentation dabei v.a. der Sensibilisierung und Bewusstmachung, die zur Weiterentwicklung beiträgt. Für die Selbsteinschätzung kann bspw. ein Sprachenpass basierend auf GeR-Deskriptoren eingesetzt werden.¹⁸⁶ Besonders hervorzuheben ist, dass die (Selbst-)Evaluation nicht nur die Diagnose von Defiziten anstrebt, sondern auch Lernerfolge und Weiterentwicklungen sichtbar macht, was wiederum „zur Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls beitragen und als eigene Strategie zur Motivationssteigerung verstanden werden kann“ (ebd. 227). Der vierte Bildungsstandard bezieht sich auf die Fähigkeit, unterschiedliche (alltägliche) Begegnungen in der Fremdsprache für das eigene Sprachenlernen zu nutzen, was impliziert, dass ebendiese Begegnungen auch als Lerngelegenheiten angesehen werden und selbstständig in den Lernprozess miteinbezogen werden. Demnach wird eine Auseinandersetzung mit Sprachen und dem Sprachenlernen auch außerhalb des schulischen Fremdsprachenunterrichts angestrebt. Zudem trägt die gezielte Beschäftigung mit authentischen Situationen und Materialien, z.B. Serien oder Blogs, zur Weiterentwicklung und Vertiefung von Sprachenkenntnissen bei (ibid.).

¹⁸⁵ Für eine ausführlichere Darstellung des ESP vgl. Kap. 3.2.4.2.

¹⁸⁶ Eine Möglichkeit für einen Sprachenpass findet sich in Kap. 3.2.4.2.

Der fünfte Bildungsstandard zielt auf die Aktivierung und Einbeziehung sprachlicher Ressourcen zur Festigung und Weiterentwicklung der eigenen sprachlichen Kompetenz ab. Dies beinhaltet auch, dass das bereits erworbene sprachliche Wissen gezielt in den Sprachlernprozess miteinbezogen wird und zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz beiträgt, bspw. in Form von interkomprehensiven Texterschließungsstrategien. Dabei spielt auch Sprachenbewusstheit eine besondere Rolle (ebd. 227f.).

Der erste Bildungsstandard für erhöhtes Niveau bezieht sich auf den dritten Bildungsstandard für grundlegendes Niveau und vertieft die Fähigkeit der Lernenden über ihre sprachlichen Ressourcen (selbstkritisch) zu reflektieren und ihre Erkenntnisse für ihr weiteres Sprachenlernen zu nutzen (ebd. 228).

Der zweite Bildungsstandard für erhöhtes Niveau erweitert den fünften Bildungsstandard für grundlegendes Niveau um den Einsatz von kommunikativen und interkulturellen Strategien zur Festigung und Erweiterung der Sprach- und Sprachhandlungskompetenz verbunden mit der Einbeziehung und Anwendung aller sprachlicher und kultureller Ressourcen (ibid).

Die Bildungsstandards für *Sprachlernkompetenz* stellen auch für einen mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht eine wichtige Grundlage dar. Abschließend sei angemerkt, dass sie keine Progression beinhalten, denn *Sprachlernkompetenz* „umfasst neben einer deklarativen Komponente, prozedurale und personenbezogene Komponenten, die sich per se jeglicher Hierarchisierung entziehen“ (Martinez et al. 2017: 243).¹⁸⁷

Die Sichtung der exemplarischen Prüfungs- und Lernaufgaben in den Bildungsstandards Englisch/Französisch zeigt, dass sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze v.a. in Sprachmittlungsaufgaben von zwei- und mehrsprachigen Kommunikationssituationen und in den Kompetenzbereichen *Sprachbewusstheit* sowie *Sprachlernkompetenz* finden (vgl. KMK 2014a illustrierende Prüfungsaufgaben und Lernaufgaben ab 32ff.). Abgesehen davon liegen nur wenige Impulse und Ideen zur Einbeziehung und Förderung von Mehrsprachigkeit vor, wie der Verweis in einer Beispielaufgabe: „Es wäre denkbar im Sinne der Mehrsprachigkeit, zusätzlich auch z.B. mit englisch- oder spanisch-sprachigen WG-Gesuchen zu arbeiten“ (ebd. 294). Herkunfts- und Familiensprachen im Sinne der Einbeziehung des gesamten sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden finden kaum Berücksichtigung.

Zusammengefasst folgt aus der exemplarischen Analyse, dass die *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* v.a. einzelsprachenbezogene Fachstandards darstellen. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit wird in der Fachpräambel und in den Kompetenzbereichen *interkulturelle kommunikative Kompetenz*,

¹⁸⁷ Für eine ausführliche Darstellung zum Kompetenzbereich *Sprachlernkompetenz* vgl. Martinez et al. (2017).

Sprachmittlung, Sprachbewusstheit und *Sprachlernkompetenz* betont und in die Formulierungen der Bildungsstandards miteinbezogen, wobei die einzelsprachliche Perspektive im Vordergrund steht. Es finden sich bislang nur wenige Impulse oder konkrete Empfehlungen für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht (vgl. auch Christ 2006: 260; Kap. 2.2.2).

Aktuell liegen lediglich Bildungsstandards für das Englische und Französische als erste bzw. fortgeführte Fremdsprachen vor. In Deutschland werden allerdings eine Vielzahl an Fremdsprachen gelehrt und gelernt, sodass die Erarbeitung entsprechender Bildungsstandards zum jetzigen Zeitpunkt noch ein Desiderat darstellt.

2.5.1.2 Saarländische Lehrpläne für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe der Fremdsprachen Französisch und Englisch mit Ausblick auf den gesamtdeutschen Kontext

In der Vorbemerkung des *Lehrplans für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe der Fremdsprache Französisch* (im Folgenden mit Lehrplan Französisch abgekürzt)¹⁸⁸ finden sich bereits erste Bezüge zum Mehrsprachenlernen:

Die Beschäftigung mit dem Französischen als eine der bedeutendsten in Europa vertretenen Sprachen der Romania bietet unter Hinzuziehung neuerer fruchtbringender Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine hervorragende Basis für den Erwerb weiterer romanischer Sprachen (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2015a: 3).

Die „neueren fruchtbringenden Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ werden nicht weiter definiert, es könnte sich dabei aber um einen Bezug zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen handeln, bei dem das Französische als Brückensprache für weitere romanische Sprachen dient. Im Vergleich orientiert sich der *Lehrplan für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe der Fremdsprache Englisch* (im Folgenden mit Lehrplan Englisch abgekürzt) stärker an den Bildungsstandards:

Das Fremdsprachenlernen mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit gewinnt angesichts eines zusammenwachsenden europäischen Kultur- und Wirtschaftsraums und einer zunehmenden Globalisierung stetig an Bedeutung (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2015b: 3).

Es findet sich kein Bezug zu Konzepten aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Mehrwert der individuellen Mehrsprachigkeit wird hauptsächlich im Leben und Arbeiten in einer globalisierten Welt gesehen.¹⁸⁹

Der für das Mehrsprachenlernen bedeutsame Kompetenzbereich *Sprachbewusstheit* beinhaltet im Lehrplan Französisch implizit Kompetenzerwartungen, die auch für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit relevant sind, wie bspw. *regionale, soziale und kulturell geprägte*

¹⁸⁸ Für das Französische wurde der gemeinsame Lehrplan für den Grund- und Leistungskurs gewählt, für das Englische der Lehrplan für den Leistungskurs.

¹⁸⁹ Im seit 2022 geltenden Lehrplan Französisch (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2022: 3) findet sich in den Vorbemerkungen ein noch stärkerer Einbezug von Mehrsprachigkeit und ein konkreter Verweis auf die Rolle des Französischen als Brückensprache in die Romania. Für das Englische liegt bislang kein aktualisierter Lehrplan vor (Stand März 2023).

Varietäten des Sprachgebrauchs erkennen; Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen erkennen und reflektieren (grundlegendes Niveau) oder *Varietäten des Sprachgebrauchs sprachvergleichend einordnen* (erhöhtes Niveau) (vgl. Kap. 2.5.1.1). Ein expliziter Bezug zur Mehrsprachigkeitsdidaktik wird nicht hergestellt (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2015a: 26). Die Kompetenzerwartungen in den Lehrplänen Französisch und Englisch unterscheiden sich kaum. Allerdings findet sich im Lehrplan Englisch eine ausführlichere Beschreibung zu *Sprachbewusstheit*, die auch einen Bezug zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen herstellt:

Langfristig hilft sie [scil. die Sprachenbewusstheit] Schülern und Schülerinnen den Zusammenhang zwischen vorhandenen und erlernten Sprachen herzustellen und somit – im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik – Synergien zwischen diesen Kompetenzen zu nutzen. In diesem Kontext spricht man von *Sprachenbewusstheit* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2015b: 35; Herv. i. O.).

Beide Lehrpläne beziehen sich im Kompetenzbereich *Sprachlernkompetenz* auf das Mehrsprachenlernen.¹⁹⁰

Ziel ist die kontinuierliche, selbstständige und reflektierte Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen und der vorhandenen Mehrsprachigkeit. Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens (Ministerium für Bildung und Kultur 2015a: 28).

In dieser Zielsetzung wird das für das Mehrsprachenlernen zentrale Thema der (Selbst-)Reflexion über die eigenen Sprachlernprozesse und -kenntnisse aufgegriffen und festgelegt.

Die Kompetenzbereiche *Sprachmittlung* sowie *interkulturelle kommunikative Kompetenz* stellen marginal Bezüge zum Mehrsprachenlernen her (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur 2015a/2015b).

Wie die Sichtung der Impulse für die Ausführung und Umsetzungsmöglichkeiten zeigt, werden bislang kaum konkrete Möglichkeiten für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Fremdsprachenunterricht in den aktuellen Lehrplänen Französisch und Englisch aufgezeigt (ibid.).

Zusammenfassend lässt sich trotz der programmatischen sprachpolitischen Bemühungen der saarländischen Landesregierung ein ähnliches Fazit wie für die Bildungsstandards ziehen. Die Förderung individueller Mehrsprachigkeit stellt ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts dar, allerdings wird dieses Ziel noch nicht in ausreichender Form in den Lehrplänen berücksichtigt und verfolgt.

Behr (2019: 121) zieht aus einer Sichtung von Lehrplänen aller Bundesländer zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität folgende Erkenntnisse:

- Curriculare Vorgaben sind auf den Einzelsprachenunterricht fokussiert. Sprachenübergreifende Ziele der Kompetenzentwicklung werden – mit Ausnahme der Sprachenlehrpläne in Thüringen¹⁹¹ – nicht formuliert.

¹⁹⁰ Da die Formulierung der Zielsetzung in beiden Lehrplänen ähnlich ist, wird nur die Formulierung aus dem Lehrplan Französisch aufgeführt.

¹⁹¹ Vgl. dazu auch Behr 2012; 2021.

- Ausführungen zur Mehrsprachigkeit haben eher grundsätzlichen Charakter, d.h. sind vornehmlich Bestandteil von (allgemeinen) Darlegungen zu Zielen und Aufgaben des Faches – im Sinne von Leitgedanken oder Leitbildern für den Unterricht bzw. einer Wertschätzung unterschiedlicher Herkunftssprachen.
- Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen wird mehrheitlich an den Vergleich von Ausgangs- und Zielsprachenkultur – im Sinne einer Bilingualität – gebunden.
- Die Lehrpläne integrieren Ziele sprachenübergreifenden Lernens mehrheitlich nicht konsequent oder nur punktuell in das kompetenz- und standardorientierte Unterrichtskonzept.
- Sprachenvergleichende Aspekte sind primär eingebettet in den Lernbereich Sprachbewusstheit/Sprachreflexion, wobei nicht in allen Lehrplänen gleichermaßen die Muttersprache Deutsch, die Herkunftssprache, die erste Fremdsprache Englisch oder andere schulische Fremdsprachen als Kontrastfolie benannt sind oder die Rolle als Brückensprache herausgestellt wird.
- Die Fremdsprachenlehrpläne sind nicht konsequent abgestimmt. Es wird der Eindruck erweckt, dass Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen Synergieeffekte eher von Bedeutung für die zweiten oder dritten Fremdsprachen sind (ibid.).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Schlaak (2019), die die Lehrpläne weiterer Bundesländer¹⁹² quantitativ und qualitativ auf die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit analysiert.

Alle acht untersuchten Bundesländer [...] auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit [verweisen], auch wenn dies unterschiedlich stark und in verschiedener Differenzierung ausfällt. [...] Häufig wird Mehrsprachigkeit im Sinne der Bedeutung von Mehrsprachigkeit innerhalb Europas sowie der Ausbildung mehrsprachiger Bürgerinnen und Bürger thematisiert. Es fallen zwar Begriffe wie ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘, ‚Mehrsprachigkeitsprofil‘ oder mehrsprachig im Kontext der Mediation – doch fehlen hierzu explizite Ausführungen, was darunter für die Lehrkräfte zu verstehen sein soll. Konkrete Handlungsanweisungen, mögliche Ideen für den Schulalltag und den jeweiligen Fremdsprachenunterricht werden, wenn überhaupt, nur in ganz geringen Ansätzen angeführt (Schlaak 2019: 193f.).

Aus diesem Kapitel geht als Fazit hervor, dass „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität [...] in den deutschen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht angekommen [sind], ohne jedoch konsequent und durchgängig curricular verortet zu sein“ (Behr 2019: 122; vgl. auch Behr 2012). Einen Einzelfall stellen die Thüringer Lehrpläne für den Sprachenunterricht dar, die neben der Förderung einzelsprachlicher fachspezifischer Kompetenzen auch die Förderung fächerübergreifender bzw. sprachenübergreifender Kompetenzen als Zielsetzung verfolgen. Diese Weiterentwicklungen weisen den Kompetenzbereichen *Sprachbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* eine besondere Rolle zu und sind bislang (leider) das einzige Beispiel für die Vernetzung aller Sprachenfächer und die allmähliche Abkehr von einzelsprachlichem (Fremd-)Sprachenunterricht (Behr 2012: 334ff., 2021: 19ff.).

Die Ausführungen von Behr (2012; 2019) und Schlaak (2019) ebenso wie die exemplarische Analyse der saarländischen Lehrpläne für Englisch und Französisch in dieser Arbeit verdeutlichen die Diskrepanz zwischen sprachen- und bildungspolitischer Programmatik und, wie die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschung zeigt, Schulpraxis.

¹⁹² Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen.

2.5.2 Konzepte zur curricularen Anbindung von Mehrsprachigkeit

2.5.2.1 Gesamtsprachencurriculum nach Hufeisen

Gesamtsprachencurriculare Konzepte werden v.a. seit 2000 im Kontext von gesellschaftlichem Wandel, Migrationsbewegungen und bildungspolitischen Forderungen entwickelt (Hufeisen 2018: 230) und zielen darauf ab, „die Sprachangebote in der Schule miteinander und mit den Sachfächern zu vernetzen und sie zeitlich und im Bildungsgang der Lernenden aufeinander abzustimmen“ (Hufeisen 2016: 167). Es werden Ziele auf institutioneller, schulischer sowie auf individueller Ebene verfolgt.

Auf der Ebene der Institution Schule sollen die Fremdsprachenfächer untereinander sowie mit dem Fach Deutsch und ggf. herkunftssprachlichem Unterricht oder DaF/DaZ-Unterricht vernetzt werden, ebenso wie mit weiteren Sachfächern, sodass Sprachbildung in allen Fächern stattfindet und Synergien genutzt werden. Dies ermöglicht auch z.B. die Umsetzung sprachsensiblen Fachunterrichts und bilingualer Unterrichtsangebote. Eine solche gesamtsprachencurriculare Ausrichtung erfordert zum einen die Bereitschaft von Lehrenden, miteinander zu kooperieren und sich zu vernetzen, zum anderen müssen entsprechende Konzepte auch bereits in der Lehramtsausbildung integriert sein, damit angehende Lehrende sie in der späteren Unterrichtspraxis auch leben und umsetzen können (Hufeisen 2018: 227f.).

Auf der Ebene des Individuums eröffnen gesamtsprachencurriculare Ansätze Möglichkeiten, die eigenen Sprachen und Kulturen besser kennenzulernen, weitere Sprachen, die nicht dem regulären Schulsprachenangebot entsprechen, miteinzubeziehen und in diesem Sinne auch möglichen Herkunfts- und Familiensprachen einen zentralen Stellenwert im eigenen Sprachlernprozess beizumessen. Die Lernenden arbeiten „im Laufe des Schullebens mehr und länger mit Sprachen und in verschiedenen Sprachen“ (ebd. 228), was auch beinhaltet, dass Lernende „insgesamt mehr bzw. intensiver und vielleicht auch länger in einzelnen Sprachen [...] sprachhandeln können“ und die Chance haben, „auch weitere und andere als die üblichen Sprachen zu lernen“ (ibid.). Gesamtsprachencurricula ermöglichen zudem das Fach DaZ in den individuellen Unterrichtsplan zu integrieren. Zentral für jedes (mehr-)sprachliche Lehren und Lernen ist dabei der Grundsatz, dass nicht auf ein ‚perfektes Sprachniveau‘ bzw. C2-Niveau „*in allen Sprachen, allen Fertigkeiten und allen Domänen*“ (ebd. 229; Kurs. i.O.) abgezielt, sondern die Entwicklung funktionaler Mehrsprachigkeit¹⁹³ angestrebt wird (ebd. 230).

Aus bildungspolitischer Perspektive sind Gesamtsprachencurricula interessant, da sie einerseits alle sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden einbinden, miteinander vernetzen

¹⁹³ Zu funktionaler Mehrsprachigkeit vgl. Kap. 2.2; 2.3.

und wertschätzen, und andererseits Perspektiven für Spracherwerbsreihenfolgen eröffnen, die von dem überwiegend verbreiteten Englisch als erste Fremdsprache-Konzept abweichen (ibid.). Erste Vorschläge und Konzepte für Gesamtsprachencurricula finden sich in der integrativen/integrierten Sprachendidaktik und dem Gesamtsprachenkonzept (vgl. Lüdi 1998) sowie dem integrierten Ansatz nach Wode (2002) (vgl. auch Hufeisen 2018: 230f.). Ausgehend von der Forderung, auch Migrations-, Minderheiten- sowie Nachbarsprachen in den schulischen Sprachenunterricht miteinzubinden und den Fremdsprachen- sowie Deutschunterricht systematisch zu ergänzen, spricht sich Krumm (2005: 27ff.) für eine Weiterentwicklung von additiver hin zu curricularer Mehrsprachigkeit aus.¹⁹⁴

Einen Vorschlag für ein Gesamtsprachencurriculum, das „sprachenspezifische und sprachlernstrategische Aspekte systematisch in jeden Unterricht aller Fächer (sprach(en))sensibel“ aufnimmt, stellt Hufeisen 2005 vor. Seither wird es weiterentwickelt und im Rahmen des Projektes *Schulische Gesamtsprachencurricula PlurCur* auch in der Schulpraxis erprobt (Allgäuer-Hackl et al. 2015; Hufeisen 2005, 2008, 2011).¹⁹⁵ Das *Gesamtsprachencurriculum* nach Hufeisen basiert auf dem Faktorenmodell des multiplen Sprachenlernens (Hufeisen 2010, 2011, 2015), das „als Modell zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens, in dem sich frühere Sprachlernerfahrungen auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken“ dient (Roche 2013: 171). Eine Besonderheit liegt auch in der Flexibilität, die ein *Gesamtsprachencurriculum* erlauben muss, denn es „bietet in konzentrierter Form konzeptionelle Eckpfeiler und Rahmungen, die von Institution zu Institution angepasst werden müssen, d.h. die an der betreffenden Schule vorhandenen Sprachen zählen an dieser Schule alle zum Curriculum [...]“ (Hufeisen 2018: 233). Zu den Eckpfeilern eines *Gesamtsprachencurriculums* zählen neben den institutionellen Rahmenbedingungen „organisatorische, inhaltliche und sprachliche Aspekte in Form von *sprachenübergreifendem Arbeiten, fächerübergreifendem Arbeiten, jahrgangsübergreifendem Arbeiten, projektorientiertem Arbeiten*, bei dem immer Inhalte und Sprache(n) miteinander vernetzt werden“ (ebd. 233f.; Herv. i. O.). In diesem Sinne wird das Ziel verfolgt, „die Sprachen- und Sachfächer sowohl unter- als auch miteinander zu vernetzen und somit eine durchgängige anwendungsorientierte sowie intensive Sprachbildung zu ermöglichen“ (Korb 2019: 404). Das individuelle sprachliche und kulturelle Vorwissen der Lernenden wird dabei immer miteinbezogen und berücksichtigt. Außerdem werden Synergien zwischen den Sprachen sichtbar gemacht und der Sprachlernprozess bestmöglich unterstützt. Herkunftssprachen sowie Sprachen,

¹⁹⁴ Seine Forderungen, Überlegungen und konzeptionellen Ansätze bündeln sich im *Curriculum Mehrsprachigkeit*, das er gemeinsam mit Reich 2011 publiziert und in dessen Rahmen Mehrsprachigkeit als eigenes durchgängiges Unterrichtsfach angestrebt wird. Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* nach Krumm/Reich wird im nächsten Unterkapitel näher beleuchtet.

¹⁹⁵ Der folgende Textabschnitt basiert auf dem entsprechenden Kapitel aus Korb (2019).

die nicht im regulären Fremdsprachenangebot enthalten sind, können ebenso integriert werden und einen genauso großen Stellenwert wie schulische Fremdsprachen einnehmen.

Durch die sprachen- und fächerübergreifende Ausrichtung eines *Gesamtsprachencurriculums* wird eine durchgängige Sprachbildung auch in den Nichtsprachenfächern ermöglicht. Zudem besteht die Möglichkeit, bilinguale oder immersive Unterrichtsmodelle miteinzubeziehen (Hufeisen 2011: 265ff., ⁶2016: 167ff.). Diese könnten auch individualisiert gestaltet werden, d.h. es wäre bspw. denkbar, dass ein Lernender Inhalte aus dem Fach Kunst auf Französisch lernt und bearbeitet, während eine andere Lernende auf das Niederländische zurückgreift (Hufeisen 2018: 234). Die Weiterentwicklung des *Gesamtsprachencurriculums* nach Hufeisen zeigt sich auch darin, dass neue Elemente integriert werden, wie bspw. die Sprachmittlung und die zwei- oder mehrsprachige Kommunikation (Hufeisen 2018: 235f.).

Bislang stellt das *Gesamtsprachencurriculum* nach Hufeisen insbesondere ein theoretisches, wenn auch praxisnah konzipiertes Konzept dar, das noch nicht im Schulkontext umgesetzt und implementiert werden konnte. Herausforderungen bestehen v.a. auf der Ebene der Schulorganisation, denn die Einführung eines *Gesamtsprachencurriculums* ist mit weitreichenden schulischen konzeptionellen Veränderungen verbunden, die nur schwer mit bildungspolitischen Vorgaben, z.B. Bildungsstandards und Lehrplänen, vereinbar sind. Zusätzlich erfordert eine gesamtsprachencurriculare Unterrichtsausrichtung eine intensive Zusammenarbeit sowie Vernetzung innerhalb des Lehrendenkollegiums, die eine Offenheit für sprachen- und fächerverbindende Lehr-/Lernkonzepte voraussetzt (Hufeisen 2005: 13ff., ⁶2016: 169). Die mit der Einführung eines *Gesamtsprachencurriculums* verbundenen Herausforderungen erscheinen bisher noch unüberwindbar, allerdings bietet die Integration gesamtsprachencurricularer Einzelelemente eine Vielzahl an Perspektiven für den Schulkontext (Hufeisen 2011: 266f., ⁶2016: 169).

In diesem Kontext stellt das Projekt *Schulische Gesamtsprachencurricula PlurCur*¹⁹⁶ ein Beispiel für die erfolgreiche Erprobung und Umsetzung gesamtsprachencurricularer Ansätze bzw. Einzelelemente¹⁹⁷ in der Schulpraxis dar (Allgäuer-Hackl et al. 2015: 17ff.).

¹⁹⁶ Das Projekt wurde in den Jahren 2012-2015 am *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML)* in Kooperation mit 16 teilnehmenden Schulen aus Europa durchgeführt und wissenschaftlich begleitet.

¹⁹⁷ Z.B. Projektwochen zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit von Schüler*innen, sprachenübergreifende Lesestunden, Sprachcafés, ein Tag der offenen Tür unter dem Motto Mehrsprachigkeit, Skype-Gespräche, Schüler*innenaustausche oder Exkursionen (Allgäuer-Hackl et al. 2015: 17ff.).

2.5.2.2 Curriculum Mehrsprachigkeit nach Krumm/Reich

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* nach Krumm/Reich (2011, 2013)¹⁹⁸ strebt eine integrierte bzw. fächerübergreifende mehrsprachige Bildung an und zielt auf globaler Ebene darauf ab, Schüler*innen zu ermöglichen, „sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen“ (Krumm/Reich 2013: 10). Dies impliziert die Einbeziehung aller sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden für den weiteren Sprachlernprozess sowie die Entwicklung von Sprachlernstrategien.¹⁹⁹

Bei der Konzeption beziehen Reich/Krumm (2013: 13, 78ff., 159ff.) neben bildungspolitischen Leitlinien ausgewählte Lehrpläne aus dem österreichischen Bildungssystem für die Fächer Deutsch, DaZ, muttersprachlichen Unterricht und die modernen Fremdsprachen sowie einschlägige Forschungsliteratur ein.²⁰⁰

Zielgruppe des *Curriculums Mehrsprachigkeit* sind alle an Bildungsprozessen beteiligten Akteur*innen wie Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Autor*innen künftiger Lehrpläne oder didaktischer Materialien (ebd. 13f.).

Im Gegensatz zum *Gesamtsprachencurriculum* nach Hufeisen²⁰¹ sieht die Unterrichtsorganisation des *Curriculums Mehrsprachigkeit* vor, Mehrsprachigkeit fächerintegrativ oder als eigenes Schulfach für ein bis zwei Wochenstunden in den Stundenplan zu integrieren (ebd. 19).

Die vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte richten sich nach der Stufengliederung des österreichischen Bildungssystems.²⁰² Dabei werden auch „Erkenntnisse zum Aufbau der Lernfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen und zur Entwicklung des Sprachbewusstseins im Kindes- und Jugendalter im Besonderen“ berücksichtigt (ebd. 15).

Aus inhaltlicher Sicht nehmen Krumm/Reich (2013: 14f.; vgl. auch Krumm/Reich⁶2016: 233)

¹⁹⁸ 2011 erscheint die erste Version des *Curriculums Mehrsprachigkeit*, die online zugänglich ist, 2013 erscheint die ausführliche Abhandlung des *Curriculums Mehrsprachigkeit* unter dem Titel *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*, die mit 192 Seiten gegenüber der ersten Version (51 Seiten) neben dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* eine zusätzliche Fundierung der theoretischen, bildungspolitischen und curricularen Grundlagen ebenso wie Einblicke in die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung enthält.

¹⁹⁹ Dabei werden nicht nur das Deutsche und die schulischen Fremdsprachen miteinbezogen, sondern auch die Herkunfts- und Familiensprachen der Lernenden, da sie „biographisch bedeutsam sind und darum als Ressourcen der Persönlichkeitsentwicklung wie als Lernhilfen wichtig sein können“ (Krumm/Reich 2011: 11).

²⁰⁰ Darunter v.a. Literatur aus den Bereichen *Language Awareness*, *Mehrsprachigkeitskonzepte in der Fremdsprachendidaktik*, *interkulturelle sprachliche Bildung in der Deutschdidaktik* und *Verbindungen von sprachlichem und fachlichem Lernen*.

²⁰¹ In einem gesamtsprachencurricular ausgerichteten (Fremd-)Sprachenunterricht wird Mehrsprachigkeit in den Schulfächern integriert eingebunden wird (Hufeisen 2018: 232).

²⁰² D.h. sie sind in Primarbereich, Sekundarbereich I und II sowie Sekundarstufe II - berufliche Bildung, bzw. in die Schulstufen 1-2, 3-4, etc. bis 11-12 sowie Handelsschule, Handelsakademie und Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe unterteilt.

eine Einteilung in die Bereiche *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen*, *Wissen über Sprachen*, *Vergleichen von Sprachen*, *Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge zu Sprachen* und *Aneignung von Sprachlernstrategien* vor.²⁰³ Dies basiert auf der Annahme, dass auch „eine integrierte mehrsprachige Bildung individuelle und soziale, kognitive und affektive Aspekte [beinhaltet, die] primär als Lerntätigkeiten der Schülerinnen und Schüler verstanden [und...] unter übergeordneten Bezeichnungen zusammengefasst werden“ (ibid.).

Der grundlegende Bereich *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen* fokussiert „Sprachen und Sprachvarietäten als Erscheinungen der äußeren Welt und als menschlichen Handlungsraum“ (ibid.), d.h. Lernende werden für sprachliche Diversität sensibilisiert und dazu befähigt auch bei sprachlich komplexen Kommunikationsanlässen sicher zu agieren.

Im Bereich *Wissen über Sprachen* „geht es um die Kompetenz, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in mehreren Sprachen zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen sowie Zusammenhänge zwischen Sprachgebrauch und menschlichem Zusammenleben zu erkennen“ (ebd. 15). In der Sekundarstufe wird dieser Bereich durch die Bereiche *Vergleichen von Sprachen* und *Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge zu Sprachen* ersetzt.

Der Bereich *Aneignung von Sprachlernstrategien* zeigt Wege für den eigenen Sprachlernprozess auf und zielt langfristig auf die Förderung selbstbestimmten Lernens ab (ibid.).

Für die Schulstufen 11-12, in denen auch das vorliegende Forschungsprojekt angesiedelt ist, werden die folgenden drei zentralen Zielsetzungen verfolgt:

- Die Schüler und Schülerinnen sind in der Lage, Entscheidungen über ihr weiteres Sprachenlernen zu treffen und konkrete Sprachlernvorhaben zu planen.
- Sie sind in der Lage, interessengeleitet Fragestellungen zu den strukturellen Eigenheiten und den soziokulturellen Kontexten einer Sprache zu entwickeln und selbstständig Antworten darauf zu erarbeiten.
- Sie wissen, dass ihre (Sprach-)Lernerfahrungen in allen Unterrichtsfächern zur Erweiterung ihrer sprachlichen Handlungsmöglichkeiten sprachenübergreifend beitragen und können diese Einsicht für ihr weiteres Lernen nutzen (ebd. 54).

Die didaktischen Grundsätze legen den Fokus auf die „zukunftsorientierte Anwendung des Gelernten“ (ibid.). Dies beinhaltet einerseits das Sprachenlernen, dabei v.a. die Bewusstmachung eigener Lernwege und die Herausarbeitung von individuellen Lernprozessen, und andererseits die „weitgehend selbstständige Erarbeitung zusammenhängenden Wissens, die auf ein Hochschulstudium vorbereiten soll“ (ibid.). Für Ersteres schlagen Reich/Krumm (2013: 54) bspw. die Portfolioarbeit vor, für Zweites das Einplanen größerer Unterrichtsprojekte und das An-

²⁰³ Für die Umsetzung finden sich jeweils für die Schulstufe zunächst die Ziele sowie didaktischen Grundsätze, gefolgt von den Zielen und ‚Lehrstoffen‘ für die oben genannten Bereiche. Die Lehrstoffe beinhalten stichpunktartig aufgelistet mögliche Aktivitäten. Ergänzt wird mit Bezügen zu den gültigen (österreichischen) Lehrplänen und z.T. mit konkreten Beispiel- und Materialhinweisen (Krumm/Reich 2011: 21ff.).

fertigen von „Facharbeiten zu Themen aus dem Bereich der Sprachgeschichte, der Sprachsoziologie oder der Sprachtypologie“ (ebd. 54f.).

Im Bereich²⁰⁴ *Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt* (ebd. 55f.) stehen folgende Ziele im Vordergrund:

- Die Schüler und Schülerinnen erkennen die Handlungsspielräume, die ihnen durch persönliche Mehrsprachigkeit eröffnet werden.
- Sie sind in der Lage, Texte verschiedener Sprachen systematisch in ihre Arbeiten einzubeziehen.
- Sie entwickeln kreative Formen der Verwendung mehrerer Sprachen in mündlichen und schriftlichen Texten (ebd. 55).

Als möglicher Lehrstoff werden die mehrsprachige Informationsrecherche und -zusammenfassung zu einem Hobby oder Interessensgebiet, das Vergleichen von tagesaktuellen politischen Texten in mehreren Sprachen, das Präsentieren von und Sprechen über Sprachbiografien oder das Lesen literarischer Texte zu Spracherwerb und sprachlicher Identität vorgeschlagen (ibid.). Der Bereich *Vergleichen von Sprachen* zielt darauf ab, dass die Lernenden „sich vergleichend zum Deutschen und unter Nutzung der sprachlichen Ressourcen in der Lerngruppe in anderen Sprachsystemen orientieren“ können und sie „in der Lage sind, Beeinflussungen einer Sprache durch andere Sprachen zu erkennen und ansatzweise zu analysieren“ (ebd. 57). Erreicht werden sollen diese Ziele bspw. durch den Einsatz einer vergleichenden Diskursanalyse, der Behandlung von Grundbegriffen der Sprachtypologie oder dem Nutzbarmachen von Transfer und Interferenz (ibid.).

Folgende Ziele gelten für das *Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge zu Sprachen*:

- Die Schüler und Schülerinnen haben einen Einblick in die Geschichte von Sprachen, Sprechergruppen und Sprachräumen und deren Auswirkungen auf die Wertigkeit und Verbreitung von Sprachen.
- Sie können anhand konkreter Beispiele darlegen, dass Kommunikationsfähigkeit immer auch auf impliziten und expliziten kulturellen und sozialen Kenntnissen basiert und dass man das eigene Sprachverhalten im Hinblick auf den sozialen und kulturellen Kontext orientieren muss.
- Sie wissen, dass Sprachenkonflikten oft andere (politische, wirtschaftliche, religiöse) Konflikte zu Grunde liegen.
- Sie sind in der Lage, die je individuelle Wahl von Sprachen und sprachlichen Registern verschiedenen Sprechansätzen und Situationen zuzuordnen (ebd. 58).

Der Lehrstoff sieht bspw. die Arbeit mit dem Sprachenportfolio für junge Erwachsene, die Behandlung innerer Mehrsprachigkeit, eine Projektarbeit zur Geschichte einer Minderheitensprache in Europa oder das Lesen mehrsprachiger literarischer Texte vor (ebd. 58f.).

Der Bereich *Aneignung von Sprachlernstrategien* verfolgt die Ziele, den Schüler*innen „Einblick in das Funktionieren von Sprachlernprozessen“ zu geben, sie in die Lage zu versetzen, „ihren eigenen Lerntyp sowie ihren Entwicklungsstand in den verschiedenen Sprachen einzuschätzen und daraus Konsequenzen für ihr weiteres Sprachenlernen abzuleiten“, sie dazu zu befähigen, „sich Ziele des Weiterlernens für ihre persönliche und berufliche Zukunft“ zu setzen

²⁰⁴ Die Bezüge zu den Lehrplänen werden an dieser Stelle nicht miteinbezogen, da sie sich auf das österreichische Bildungssystem beziehen und daher nicht unmittelbar relevant für diese Arbeit sind.

und die Relevanz des außerschulischen (Sprachen-)Lernens für sich selbst wahrzunehmen sowie ihr Wissen über Möglichkeiten des Sprachenlernens im Erwachsenenalter zu erweitern (ebd. 59). Für das Erreichen der Ziele eignet sich z.B. das Gestalten eines Mini-Sprachkurses, die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio*, das Einführen des Tandem-Lernens oder das Recherchieren von Sprachkursangeboten, bspw. an einer Volkshochschule (ebd. 59f.).

Die Zusammenfassung der Ziele, didaktischen Grundsätze und möglichen Unterrichtsinhalte für die Schulstufen 11-12 zeigt exemplarisch, wie das *Curriculum Mehrsprachigkeit* aufgebaut ist, und welcher Logik die Struktur sowie die anvisierten Ziele folgen. Auffällig ist, dass an einigen Stellen noch ein starker sprachwissenschaftlicher Bezug zu erkennen ist, bspw. bei dem Anfertigen von Facharbeiten zur Sprachengeschichte oder -typologie, der sich z.T. nur bedingt für den schulischen Kontext eignet und eher im universitären Bereich angesiedelt ist.

2.5.2.3 Projektstunde Mehrsprachigkeit von Hildenbrand/Reuter

Hildenbrand und Reuter (2012: 23ff.) führen das Fach *Projektstunde Mehrsprachigkeit*, kurz *Pro* oder die *Pro-Stunde*, für Schüler*innen, die mit Spanisch als dritter Fremdsprache beginnen, am Schelztor-Gymnasium in Esslingen im Schuljahr 2007/2008²⁰⁵ erstmalig ein. Dabei handelt es sich um eine reguläre Pflichtwochenstunde in der achten und neunten Klasse für Schüler*innen, die den sprachlichen Zweig gewählt haben. Das schulische Fremdsprachenangebot sieht dabei das Englische als erste Fremdsprache und das Französische, Lateinische oder Russische als zweite Fremdsprache vor.

Die beiden Autorinnen unterrichteten die *Pro-Stunde* im Projektzeitraum (Schuljahre 2007/2008, 2008/2009) gemeinsam mit einer Spanisch-Englisch-Französisch- sowie einer Lateinlehrenden im *Team Teaching* in Lerngruppen mit 30 und 31 Schüler*innen (ebd. 23f.).²⁰⁶

Die Ziele der *Pro-Stunde* liegen in der Motivationsförderung für das Fremdsprachenlernen und das lebenslange Sprachenlernen, der Förderung und Entwicklung von Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit sowie der Sensibilisierung für europäische Mehrsprachigkeit:

Außerdem liegt uns daran, einen Einblick in weitere Sprachen aus den drei großen europäischen Sprachfamilien zu vermitteln und damit den Schüler/innen einen viel systematischeren Blick auf Sprachen zu ermöglichen als dies im Fremdsprachenunterricht in den Einzelsprachen möglich ist (ebd. 24).

²⁰⁵ Die o.g. Publikation fasst die Erkenntnisse aus den Projektdurchläufen der Schuljahre 2007/2008 und 2008/2009 zusammen (Hildenbrand/Reuter 2012: 24). Zwischenzeitlich wurde das Fach „in eine Förderstunde mit etwas anderer Ausrichtung“ umgeplant (ebd. 34). Auf der Schulwebsite wird die Förderstunde nicht mehr aufgeführt bzw. ist nicht zu finden, daher konnte auch nicht festgestellt werden, wie lange sie durchgeführt wurde.

²⁰⁶ Hildenbrand/Reuter (ebd. 23) weisen darauf hin, dass es nicht immer gewährleistet sein kann, dass eine Schulstunde an anderen Schulen dafür zur Verfügung steht, weshalb ihre Unterrichtsideen und Materialien auch punktuell oder, wenn immer möglich, in den regulären Fremdsprachenunterricht eingebunden werden können. Der Publikation schließt sich eine umfangreiche Sammlung mit möglichen Unterrichtsinhalten inkl. methodisch-didaktischem Kommentar und Arbeitsblättern an (ebd. 36-107).

Besonders hinsichtlich des einzelsprachlichen Unterrichts formulieren die Autorinnen ein weiteres Ziel im stückweisen Aufbrechen dieses Konzeptes und damit verbunden dem Öffnen des (Fremd-)Sprachenunterrichts für Mehrsprachigkeit sowie (fremd-)sprachenfächerübergreifende Kooperationen. Zudem möchte das Projekt „die Akzeptanz für sprachliche Vielfalt wecken, neugierig auf Sprachen machen und den Schüler*innen die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen bewusst machen – und dadurch einen Beitrag zur interkulturellen Erziehung leisten“ (ebd. 25). Die *Pro-Stunde* umfasst dabei sieben Module.²⁰⁷

Aus den Zielen leiten Hildenbrand/Reuter (ebd. 25) ihre didaktischen Leitgedanken und Prinzipien ab:

- durch die Wiederholung bzw. Vertiefung von Lerntechniken Unterstützung beim Lernen der neu einsetzenden dritten Fremdsprache bieten (Sprachlernbewusstheit);
- das Vorwissen der Schüler/innen [...] wo immer möglich einbeziehen;
- durch das Beschreiben und Vergleichen sprachlicher Strukturen eine metasprachliche Kommunikation über Sprache initiieren, sprachliches Regelwissen aufbauen und das Verstehen von Wesen und Funktion von Sprache (*language awareness*) fördern;
- die Kompetenzen, die für alle an unserer Schule gelernten Fremdsprachen wichtig sind, schulen. [...]
- Raum für Schülerinteressen lassen;
- Wo möglich und sinnvoll, Materialien und Texte wählen, die verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeit auch inhaltlich thematisieren;
- eine möglichst große Abwechslung in den Unterrichtsmethoden und Sozialformen bieten (ibid).

Aus der Erprobung gehen u.a. Erkenntnisse v.a. für das erste Schuljahr auf methodischer Ebene hervor, die die Förderung von Lernstrategien und -techniken sowie rezeptiver Mehrsprachigkeit betreffen. Hildenbrand/Reuter (ebd. 28) stellten fest, dass die Schüler*innen z.T. nicht über ein ausreichend großes Repertoire an Lernstrategien verfügten und ihr (sprachliches) Handeln nicht immer reflektierten. Daher setzten sie einen größeren Fokus auf das Anleiten von Reflexion und die Herausbildung von Sprachlernstrategien als vorgesehen. Sie konzentrierten sich dabei insbesondere auf Wortschatz- und Grammatikarbeit (ibid.). Hinsichtlich der Entwicklung rezeptiver Kompetenzen gemäß *EuroComRom* zeigen die Projekterkenntnisse, dass die Schüler*innen zum einen nicht ausreichend für das rezeptive Mehrsprachenlernen motiviert waren und zum anderen ihre sprachlichen Vorkenntnisse teilweise nicht für die Bearbeitung der Aktivitäten ausreichten. Neben der Überforderung, die mit der Einbeziehung weiterer Sprachen verbunden wurde, empfanden es die Schüler*innen als unbefriedigend, die Sprachen zwar verstehen, aber nicht aussprechen oder in ihnen kommunizieren zu können. Hildenbrand/Reuter (ebd. 29) begründen dies mit dem Kenntnisstand der Achtklässler*innen, denn „ihre Kenntnisse in den zuvor gelernten Fremdsprachen sind weder lückenlos noch felsenfest, sondern weisen ihrerseits Züge einer ‚Hypothesengrammatik‘ auf und können daher nur eingeschränkt als

²⁰⁷ (1) Wiederholung/Vertiefung der Lerntechniken, (2) Umgang mit Texten, (3) Sprachen der Welt, (4) Sprachfamilien, (5) Sprachgeschichte, (6) sprachenübergreifende Sprachbetrachtung und (7) interkulturelles Lernen.

Transferbasen fungieren“ (ebd. 29).²⁰⁸

Zur Leistungsmessung, die auf dem Führen eines ‚*Pro-Ordnerns*‘, ähnlich einem Portfolio, basiert, formulieren Hildenbrand/Reuter (2012: 30f.) folgendes Fazit:²⁰⁹

Unsere Erfahrung war, dass die Schüler/innen das Fach „Pro“ immer dann ernst nahmen, wenn das, was gemacht wurde, zur Note zählte. Unser Projekt passte einfach nicht in das traditionelle System der Beurteilung von Schülerleistungen, das die Achtklässler verinnerlicht haben.

Eine Lernkultur, die die Wahrnehmung von / den Umgang mit Vielfalt in einem bewertungsfreien Raum zulässt, würde den Erfolg des Mehrsprachigkeitsansatzes sicher erhöhen.

Das zweite Lernjahr der *Pro-Stunde* wurde von einem Russischlernenden gestaltet, wodurch das Russische sowie weitere slawische Sprachen stärker miteinbezogen wurden.²¹⁰

Hildenbrand/Reuter (ebd. 33f.) ziehen ein kritisches Resümee. Ob die *Pro-Stunde* von den Lernenden akzeptiert und wertgeschätzt wurde, hing z.B. auch mit der Leistungsmessung und der Lage der Stunde im Stundenplan zusammen, ebenso mit der Lehrperson. Für die Schüler*innen schien es einen Unterschied zu machen, ob die Lehrperson(en) nur in der *Pro-Stunde* oder noch in einem weiteren Fach unterrichtete(n). Zudem spielten die (fremd-)sprachlichen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen für die inhaltliche Schwerpunktwahl sowie die (Schüler*innen-)Bewertung des Projekts eine wichtige Rolle. Während die Schüler*innen mit Lateinvorkenntnissen die *Pro-Stunde* sehr positiv bewerteten, beurteilten die Französisch- und Russischlernenden sie mit „ganz Ok“ (ebd. 33). „[M]otivationale[n], emotionale[n] und attitudinale[n] Aspekte[n]“ kam dabei ein besonderer Stellenwert bei der Förderung rezeptiver Kompetenzen und einer *multilingual (learning) awareness* zu, denn v.a. leistungsschwächere Schüler*innen fühlten sich überfordert und erachteten das sprachenfächerübergreifende Arbeiten als anstrengend. Hinzu kamen Schüler*innen, die nur wenig Interesse an Sprachen zeigten. Mehrsprachig aufwachsenden Lernenden ‚nichtdeutscher Herkunft‘ „war es sogar peinlich, ihre eigene Muttersprache vorzustellen“ (ibid.). Ein weiterer Faktor stellt laut Hildenbrand/Reuter (ibid.) das Alter dar, denn die Lernenden „machen im Laufe der achten Klasse einen großen Sprung in ihrer kognitiven Entwicklung und sind in der neunten Klasse dann in der Regel sehr viel eher in der Lage und auch bereit, sich auf das Thema Mehrsprachigkeit einzulassen.“

²⁰⁸ Als Erkenntnis aus der Praxis beschreiben Hildenbrand/Reuter (2012: 29), dass z.B. bei der Hypothesenbildung zu einem grammatikalischen Phänomen in einem italienischen Text erst Grundlegendes, wie die Besprechung von Wortarten, geklärt werden musste, bevor am Text gearbeitet werden konnte. Als Reaktion erfolgte das Kürzen und Verlegen der interkomprehensiven Leseinheit in das zweite Jahr.

²⁰⁹ Da die *Pro-Stunde* im Fach Spanisch angegliedert war, zählte die Benotung des *Pro-Ordnerns* als weitere Klassenarbeit im Fach Spanisch.

²¹⁰ Neben einem Miniporträt Russisch, *EuroComSlav* und *EuroComRom* stellten u.a. Übersetzungsarbeit sowie das sprachliche, kulturelle und geschichtliche Untersuchen und Vergleichen von Russland und Spanien als post-totalistische Gesellschaften inhaltliche Schwerpunkte dar. Im Rahmen des Miniporträts Russisch lernten die Schüler*innen das kyrillische Alphabet kennen und konnten am Ende der Einheit einen russischsprachigen Text in kyrillischer Sprache flüssig lesen (Hildenbrand/Reuter 2012: 31).

Mit Blick auf das Erreichen der oben genannten Ziele wird deutlich, dass zwischen den vermittelten Inhalten, Haltungen und Einstellungen unterschieden werden muss.²¹¹

Wir konnten einen viel systematischeren Blick auf Sprachen ermöglichen, einen Einblick in weitere Sprachen aus den drei großen europäischen Sprachfamilien vermitteln und im Bereich der Methoden Synergieeffekte erzeugen (ibid).

Ihre Zwischenbilanz und ihren Ausblick schließen Hildenbrand/Reuter (ebd. 34) mit dem Impuls ab, bei der Gestaltung von Mehrsprachenlehren und -lernen von der Schüler*innenperspektive auszugehen und sich dabei folgende Fragen zu stellen:

- Wie können nicht leistungsstarke Schüler/innen, die oft Wissenslücken in mehreren Sprachen haben, für das Sprachenlernen insgesamt motiviert werden? Wie kann der „Pro“-Unterricht verstärkt retroaktiv die zuvor gelernten Sprachen festigen?
- Welche „Dosis an Mehrsprachigkeit“ kann welchen Schüler/innen wann zugemutet werden? Welche Aspekte des Mehrsprachigkeitsansatzes sind für Achtklässler geeignet?
- Wie kann *multilingual language (learning) awareness* bei Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe verstärkt entwickelt werden? Wie lassen sich dabei affektive und kognitive Lehr- und Lernverfahren vereinbaren?
- Wie können die unterschiedlichen Sprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbezogen werden? Wie kann man den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Erfahrungen mit anderen (Fremd-)Sprachen als Vorteil, sogar als Trumpf zu betrachten?
- Welchen Einfluss auf die Einstellung zum Mehrsprachigkeitsansatz haben die Lern- und Unterrichtserfahrungen, die jede/r Schüler/in aus den zuvor gelernten Fremdsprachen mitbringt? (Wie) können eingefahrene Denk- und Lernroutinen überwunden werden? (ibid.)

Die Sichtung der Studie zur *Projektstunde Mehrsprachigkeit* zeigt einerseits, dass mit dem Mehrsprachenlernen vielfältige Potenziale verbunden sind und sich v.a. für die Reflexionsarbeit und die Förderung von Sprachlernstrategien Synergien für alle (Fremd-)Sprachenfächer ergeben. Andererseits folgt, dass die *Pro-Stunde* auch mit Herausforderungen verbunden war, z.B. noch nicht ausreichenden Sprachenvorkenntnisse oder Motivationsprobleme.

2.5.2.4 EuroComRom-Schulprojekte zur (romanischen) Mehrsprachigkeit

Bereits vergleichsweise kurz nach der Veröffentlichung des Grundlagenwerkes *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können* von Klein/Stegmann (2000) (vgl. Kap. 2.3.2) folgen erste Projekte, die das für erwachsene Lernende entwickelte Konzept auf den Schulkontext übertragen.²¹² Eine Vorreiterrolle übernehmen Klein, S. (2004) und Bär (2009; vgl. auch Bär 2006), auf deren Studienergebnisse im Folgenden als erstes eingegangen wird. Für den saarländischen Kontext institutionalisieren Polzin-Haumann und Reissner Schulprojekte zu (romanischer bzw. europäischer) Mehrsprachigkeit, die seit 2010 regelmäßig in Kooperation mit verschiedenen saarländischen Schulen durchgeführt und wissenschaftlich begleitet werden

²¹¹ Im Rahmen des Projekts nicht beantwortet werden konnte, ob die Lernenden verschiedene Sprachen und Kulturen nach dem Projekt mehr wertschätzten und sie als gleichwertig ansahen sowie ob sie sich im Bereich des interkulturellen Lernens weiterentwickeln konnten (Hildenbrand/Reuter 2012: 33f.).

²¹² Ähnliche Projekte wurden auch im Bereich *EuroComGerm* durchgeführt, vgl. dazu bspw. Kordt (2015; 2018; 2020).

sowie z.T. in die universitäre Lehre für angehende Spanisch- und Französischlehrkräfte integriert sind (vgl. z.B. Reissner 2013; 2020a/b; Polzin-Haumann/Reissner 2020; Korb/Reissner/Schwender 2020). Seit meiner Tätigkeit am *Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* an der Universität des Saarlandes bin ich an der Planung, Durchführung und Evaluation der oben genannten Projekte beteiligt, weshalb der Fokus abschließend darauf liegt.

Klein, S. (2004) führt unter Leitung von und in Zusammenarbeit mit Klein, H., Meißner, Bär sowie einer Spanischkollegin eine 25-stündige bzw. fünftägige *EuroComRom*-Unterrichtsreihe mit abschließender Evaluation an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe nahe Frankfurt mit neun Schüler*innen der zehnten Klassenstufe und elf Schüler*innen der elften Klassenstufe durch. Die am häufigsten gelernten zweiten Fremdsprachen nach Englisch waren Französisch und Spanisch. Zusätzlich bereicherten Schüler*innen mit verschiedenen Herkunftssprachen, wie Türkisch, Arabisch oder Italienisch, die Lerngruppe (ebd. 14f.).

Ziele des Projektes bestanden in der Förderung von Motivation für das Erlernen einer dritten Fremdsprache und das lebenslange Sprachenlernen sowie in der Bewusstmachung der eigenen Sprachenkenntnisse und dem Anleiten, das bereits vorhandene Vorwissen für das weitere (Sprachen-)Lernen zu nutzen. Zudem sollten die Lernenden für das Französische und/oder Spanische als Brückensprache für weitere romanische Sprachen und dem damit verbundenen Lernvorteil sensibilisiert werden. Dies beinhaltet auch, dass die Schüler*innen mithilfe von eigenen Erfahrungen mit einfachen Texten und Hörbeispielen in ausgewählten romanischen Sprachen an das Lesen und Verstehen eines Textes in einer ihnen bis dato noch unbekanntem Sprache herangeführt werden sollten²¹³ (ebd. 15f.).

Bei der Umsetzung wurde aufgrund der heterogenen sprachlichen Voraussetzungen das Deutsche als Unterrichtssprache gewählt. Die Textauswahl beinhaltete Texte in mehreren romanischen Sprachen, wobei der Fokus auf spanischen und französischen Texten lag, d.h. Schüler*innen mit Französisch als zweite Fremdsprache arbeiteten mit einem spanischen Text und vice versa, wobei sich die Lernenden auch gegenseitig unterstützten und in Kleingruppen zusammenarbeiteten.²¹⁴ Die Dokumentation der Lernprozesse und Abläufe bei der Texterschließung erfolgte mit Laut-Denk-Protokollen sowie Hypothesen- und Spontangrammatiken (ebd. 16ff.).

Aus der Reflexion der Kursleiter*innen zu den Projekttagen geht hervor, dass *EuroCom*-Projekt-tage an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe realisierbar sind. Die Altersgruppe eignete sich sehr gut für die *EuroCom*-Projekt-tage, da „der Erfolg beim Erschließen umso größer

²¹³ Dieses Vorgehen sollte dazu beitragen, dass die Schüler*innen am Projektende in der Lage sind, französische und spanische Texte der GeR-Niveaustufen B1 und wenn möglich B2 zu verstehen (Klein, S. 2004: 15f.).

²¹⁴ Zudem wurden neue Medien in Form von *Microsoft PowerPoint*-Folien eingesetzt, die die Inhalte nochmals optisch anschaulich und ansprechend vermittelten.

ist, je umfangreicher und fundierter die Kenntnisse in der Brückensprache sind“ (ebd. 66), was auch mögliche zu erwartende Schwierigkeiten hinsichtlich nicht ausreichender Sprachkenntnissen relativierte. Zudem zeigt sich, dass die Schüler*innen insgesamt über eine hohe Motivation sowie Arbeitsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit verfügten. Dennoch wurde festgestellt, dass sich die Konzentration und Mitarbeit im Laufe der Projektstage, u.a. aufgrund der kognitiven Forderung und der Komplexität der Texterschließung, reduzierte. Um dem entgegenzuwirken, wurden verschiedene Sozialformen und Methoden abgewechselt und auf das Abschlusszertifikat sowie den Nutzen der erworbenen Fähigkeiten verwiesen (ebd. 66f.).

Aus den Reflexionen der Kursteilnehmer*innen folgt eine durchgehend positive Bewertung des Projekts, auch wenn sie „den Kurs als anspruchsvoll und anstrengend“ empfanden (ebd. 67). Sie verweisen auf die Effektivität und Lernökonomie, die mit dem sprachenvernetzenden Lehren und Lernen verbunden sind, denn der „mühselige Prozess, sprachliches Verhalten in einfachen Situationen für jede neue Sprache erneut zu lernen, entfällt“ (ebd. 68). Auf die Frage, ob ein solcher Kurs en bloc oder aufgeteilt konzipiert sein sollte, ergab sich ein heterogenes Bild.²¹⁵

Die Kursleiter*innen fordern einerseits, dass sich Schulen die „Möglichkeit des schnellen und vereinfachten Sprachenlernens [...] angesichts des Zusammenwachsens Europas nicht entgehen lassen“ und andererseits „Schülern vermehrt Angebote zum Erwerb einer Drittfremdsprache mit Hilfe der *EuroCom*-Methode“ gemacht werden sollten (ebd. 68).

Ein Desiderat besteht laut den Autor*innen der Studie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die oftmals zurückhaltend auf die Einbeziehung des sprachenvernetzenden Lehrens und Lernens reagieren, z.B. weil sie sich nicht kompetent genug fühlen.²¹⁶

Bär (2009: 101ff.) führte im Rahmen seines Dissertationsprojektes von 2004-2006 vier jeweils drei- bis viertägige bzw. integrierte IC-Unterrichtsprojekte mit 89 Schüler*innen einer achten, einer gemischten achten und neunten, einer neunten sowie einer zehnten Klassenstufe an Gymnasien im Saarland und in Hessen durch.²¹⁷ Englisch und Französisch stellen die am häufigsten gelernten ersten und zweiten Fremdsprachen dar. In zwei Lerngruppen wurde das Spanische als Zielsprache gewählt, um die Schüler*innen für das Erlernen des Spanischen als dritte bzw. spät einsetzende Fremdsprache zu motivieren. In den anderen beiden Lerngruppen waren bereits

²¹⁵ Für eine kompakte Kurslösung spricht, dass sich die Schüler*innen nur auf das Mehrsprachenlernen konzentrieren und den Lernfortschritt deutlich wahrnehmen und dokumentieren können. Dagegen spricht das ein hohes Maß an Konzentration erforderlich war, was von den Teilnehmenden als anstrengend und ermüdend wahrgenommen wurde (Klein, S. 2004: 67).

²¹⁶ Um Lehrenden einen praxisorientierten Einblick in einen *EuroCom*-Schnupperkurs zu geben, liegt dem Band von Klein, S. (2004: 69) zusätzlich zur ausführlichen Beschreibung der Projektstage eine Begleit-CD mit allen verwendeten Materialien im *Microsoft PowerPoint*-Format bei.

²¹⁷ Die Unterrichtseinheit erfolgte in der achten Klasse integriert in den regulären Fremdsprachenunterricht und in den anderen Klassen in Form von Projekttagen.

basale Kenntnisse des Spanischen vorhanden, weshalb das Italienische als weitere ‚große‘ romanische Sprache als Zielsprache ausgewählt wurde.

Bär (ebd. 104f.) definiert folgende Lernziele²¹⁸ für die IC-Unterrichtseinheit.²¹⁹

1. Die Entwicklung von Leseverstehenskompetenz in der jeweiligen Zielsprache.
2. Das Erlernen des Zwischen-Sprachen-Lernens
3. Die Autonomisierung im Bereich des Fremdsprachenlernens
4. Die Gewinnung erster thematischer Einblicke der Zielsprachenkultur(en)
5. Die Steigerung der Motivation für das Fremdsprachenlernen

Die Konzeption und Durchführung der Unterrichtseinheiten lag bei Bär (ebd. 105f.) selbst, da die Lehrenden eher zurückhaltend und skeptisch reagierten, v.a. aufgrund des Fehlens von Erfahrung mit und Materialien zum interkomprehensiven Sprachenlernen.²²⁰

Für die inhaltliche Gestaltung der Unterrichtseinheiten griff Bär (ebd. 106ff.) auf authentische, zielsprachliche Texte zurück.²²¹ Die Erarbeitung der Texte erfolgte mithilfe eines mehrsprachigen Wörterbuches, einer Hypothesengrammatik, *Euro-Deutsch-Texten*, lexikalischen Serien und Interlinearübersetzungen (ebd. 113ff.).

Zur wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung wählte Bär (ebd. 121ff.) Eingangsfragebogen für Schüler*innen, Unterrichtsbeobachtungen und Videoaufzeichnungen, Laut-Denk-Protokolle, Lerntagebücher, einen Abschlusstext bzw. eine Lernerfolgskontrolle sowie Interviews. Die Lehrkräfte nahmen an einer Fragebogenerhebung teil. Anhand der erhobenen Daten wurden Forschungsfragen zu den vier Prinzipien der IC-Didaktik untersucht (vgl. Kap. 2.3.2.3). Die Auswertung der Daten erfolgt dafür in sieben Schritten²²² (ebd. 146ff.).²²³

Schritt 1:

Analyse der *Eingangsfragebogen* für Schüler, gegliedert nach den einzelnen Fragen(-gruppen). [...].

Schritt 2:

Transkription der *Unterrichtsaufzeichnungen* und anschließende Analyse einzelner Unterrichtssequenzen. [...].

Schritt 3:

Transkription der *Laut-Denk-Protokolle* und anschließende Analyse einzelner Protokolle. [...].

Schritt 4:

Analyse der *Abschlusstests*. [...].

Schritt 5:

Analyse der *Lerntagebücher* nach im Vorfeld definierten Kategorien wie z.B. „Bezüge zum Interkomprehensionsunterricht allgemein“, „Bezüge zu konkreten Unterrichtseinheiten“, „Bezüge zum Thema Lernen des Lernens“.

²¹⁸ Eine weitere Präzisierung der Lernziele findet sich in Bär (2009: 104).

²¹⁹ Die Lernziele wurden in sprachlich angepasster und verständlicher Form zu Beginn des Projekts ausgeteilt.

²²⁰ Ursprünglich sah die Planung des Projektes nicht vor, dass Bär die Doppelrolle – Forscher und Lehrer – einnehmen und die Lehrenden eher als Beobachtende fungieren würden, sodass diese Änderung zusätzlich im Forschungsdesign berücksichtigt werden musste. Rückblickend beschreibt Bär die Durchführungsobjektivität, d.h. das Vorgehen und v.a. die Möglichkeit der Vergleichbarkeit als Vorteil, da er alle Unterrichtseinheiten selbst und in ähnlicher Weise durchführte (Bär 2009: 105f.).

²²¹ Z.B. einen Zeitungsartikel zu *La escudería Ferrari* oder Zeitschriftenartikel über Antonio Banderas oder ‚Klatsch und Tratsch‘ (Bär 2009: 112).

²²² Für eine ausführliche Beschreibung der Schritte vgl. Bär (2009: 146ff.).

²²³ Auf Basis dieser sieben Schritte-Methode erfolgte für jede Fallstudie bzw. jedes Interkomprehensionsunterrichtsprojekt eine ausführliche Analyse und Auswertung (Bär 2009: 157-501).

Schritt 6:²²⁴

Analyse der *Abschlussfragebogen* für Schüler [...], gegliedert nach einzelnen Fragen(-gruppen) bzw. Transkription der *Interviews* [...] und anschließende inhaltliche Analyse, gegliedert nach einzelnen Leitfragen(-gruppen). [...].

Schritt 7:

Analyse der *Fragebogen für beteiligte Lehrpersonen*, gegliedert nach einzelnen Fragen(-gruppen) (ebd. 146ff., Herv. und Kursiv. i. O.).

Bär zieht aus fallübergreifender Perspektive für die vier Prinzipien der IC-Didaktik ein durchweg positives Fazit (ebd. 505ff.). Die oben genannten Lernziele konnten weitestgehend erreicht werden (ebd. 521). Wie die Studie (ebd. 524) zeigt, können Lernende der Klassenstufen acht bis zehn, die bereits über Kenntnisse in einer romanischen Sprache verfügen, mithilfe von IC-Unterricht dazu befähigt werden, einen Text in einer weiteren romanischen Sprache zu verstehen, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt werden:

1. Zwischen Ausgangs- und Brückensprache(n) und Zielsprache(n) muss eine typologische Ähnlichkeit bzw. müssen hinreichend Gemeinsamkeiten bestehen;
2. Die zwischensprachlichen Gemeinsamkeiten müssen dem mentalen Lexikon eines Lernenden prozedural verfügbar sein;
3. Der Wille eines Lernenden, die neue Zielsprache zu verstehen, muss gegeben sein (intrinsische Motivation);
4. Lehrende müssen in der Funktion eines Beraters und Moderators den Lernenden individuelle Hilfe geben, indem – auf Anforderung – verschiedene Erschließungsstrategien explizit vermittelt und eingeübt werden;
5. Lehrende müssen es zudem verstehen, die Motivation der Lernenden für Mehrsprachigkeit zu wecken und diese zu halten. (ebd. 524).

Dabei gilt es zu beachten, dass die „erreichte Kompetenz individuell sehr unterschiedlich ausfällt“ (ebd. 521). Diese Erkenntnis trifft ebenfalls auf das interkomprehensives Leseverstehen zu, das von einer Vielzahl an individuellen Faktoren, wie der persönlichen Sprachlernbiografie, dem Alter und der Sprachlernerfahrung, beeinflusst wird (ebd. 522; Lernziel 1).

Hinsichtlich des Zwischen-Sprachen-Lernens zeigt sich, dass die Lernenden bislang noch keine Erfahrungen mit Interkomprehension im Fremdsprachenunterricht gesammelt hatten und daher teilweise Unsicherheiten auftraten, die während des Projektes vermindert werden konnten. Im Laufe des Projektes und mit steigendem Alter der Lernenden konnten allerdings positive Entwicklungen, bspw. „beim Erkennen und Nutzen von zwischensprachlichen Korrespondenzregeln“ festgestellt werden. Ein ähnliches Ergebnis wurde auch zur Beschäftigung mit dem eigenen Lernprozess dokumentiert, die oftmals ungewohnt für die Lernenden war und v.a. bei den älteren Lernenden zu einer erhöhten Sprachlernbewusstheit führte (ibid.; Lernziel 2).

Die Möglichkeit, selbstständig an Texten und Aufgaben in Einzel- oder Gruppenarbeit zu arbeiten, nahmen die Schüler*innen insgesamt positiv wahr, wobei jüngere Lernende mehr Vorgaben und Arbeitsanweisungen benötigten und ältere Lernende den angebotenen Freiraum schätzten. Bär

²²⁴ Die Schüler*innen der achten Klasse, in der der Interkomprehensionsunterricht in den Fremdsprachenunterricht integriert wurde, nahmen an Interviews teil, die Lernenden der anderen Klassen beantworteten Abschlussfragebogen.

(ebd. 523) folgert daraus, „dass der Interkomprehensionsunterricht einen Anstoß zur Autonomisierung der Schüler geben konnte“ (Lernziel 3).

Der Einsatz authentischer Texte und Materialien wurde von den Lernenden befürwortet und als Vorteil der IC-Methode angesehen (ibid.; Lernziel 4).

Das Wecken von Interesse, Motivation und Neugier am Erlernen der Zielsprachen konnte erreicht werden, was sich laut Bär (ebd. 523) z.B. darin zeigt, dass 85 % der Schüler*innen angaben, das Spanische bzw. Italienische zukünftig (weiter-)lernen zu wollen. Zudem wurde das Französische als Brückensprache gefördert (ibid.; Lernziel 5).

Bär (ibid.) resümiert, dass mittels „der eingesetzten Aufgabenformate und Datenerhebungsinstrumente [...] somit sowohl die Sprachenbewusstheit (*multi language awareness*, [...]) als auch die Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*, [...]) der Schüler – individuell unterschiedlich – gefördert bzw. gestärkt werden“ konnte (ibid.). Bär (ebd. 524ff.) weist dennoch darauf hin, dass in der Studie aufgrund des Projektcharakters keine signifikante und nachhaltige Steigerung von Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz mittels IC-Unterricht empirisch belegt werden konnte. Er sieht ein langfristiges Ziel für den Fremdsprachenunterricht in der systematischen und durchgehenden Integration mehrsprachigkeitsorientierten, bspw. interkomprehensionsbasierten, Aktivitäten. Als Zwischenlösung und vergleichsweise einfach umsetzbare Optionen schlägt Bär (ebd. 525f.) den Einsatz von Modulen für verschiedene Klassenstufen vor, wie das ‚Vorschaltmodul‘ für den Anfangsunterricht, das ‚Schnuppermodul‘ für Projektwochen, das ‚Vertiefungsmodul‘ für interkomprehensives Lesekurse in der Oberstufe oder das ‚Lernkompetenzmodul‘ zur gezielten Förderung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz.

Abschließend formuliert Bär (ebd. 527ff.) 26 „potenzielle Vorteile und Anstöße, die ein (zeitlich befristeter) Interkomprehensionsunterricht in kurzer Zeit geben kann“, die in seiner Studie bestätigt werden konnten und das Potenzial von IC nochmals verdeutlichen (vgl. Kap. 2.3.2.3). Forschungsdesiderate liegen laut Bär (ebd. 528f.) insbesondere in der longitudinalen Erforschung von IC-Unterricht, IC im Anfangsunterricht²²⁵, der Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgaben für IC-Unterricht und der damit verbundenen Messbarkeit von IC-Kompetenzen²²⁶ sowie dem Zusammenhang von IC und Motivation.

Reissner beginnt 2010²²⁷ Schulprojekte zu europäischer, v.a. romanischer, Mehrsprachigkeit

²²⁵ Vgl. dazu z.B. Morkötter (2016).

²²⁶ Vgl. dazu z.B. Strasser/Hülsmann (2020) und Ollivier/Strasser (2021).

²²⁷ Dr. Christina Reissner forscht und lehrt seit 2010 an der *Universität des Saarlandes* und leitet gemeinsam mit Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann den romanistischen Zweig des Projekts *EuroCom*.

unter dem Grundgedanken von *EuroComRom* an saarländischen Schulen durchzuführen und gleichzeitig angehende Lehrende der Fächer Französisch und Spanisch miteinzubinden.²²⁸

Von Anfang an basierte die Lehrveranstaltung auf dem Grundsatz, den Studierenden sowohl die theoretischen Inhalte erfahrbar zu machen als auch, ihnen die eigene Umsetzung der erworbenen Kenntnisse in der schulischen Praxis zu ermöglichen. Gemeinsam mit Kooperationschulen wurden erste Projektwochen organisiert, die sich der Sensibilisierung für Sprache(n) sowie dem Mehrsprachenlernen widmeten. Inhaltlich waren die Projektwochen zum einen auf das eigene Sprachenlernen, die Sprachen in der Klasse und in der alltäglichen Umgebung gerichtet, zum anderen war der interkomprehensiv Zugang zu vermeintlich fremden Sprachen im Schwerpunkt der Aktivitäten. Hier kamen unter anderem Materialien aus dem EuroComRom-Konzept zum Einsatz; es wurde zunächst stark textbasiert gearbeitet, aber auch Bild- und Tondokumente wurden von Anfang an eingesetzt (Korb/Reissner/Schwender 2020: 115).

Seit 2017 können die Schulprojektaktivitäten durch das BMBF-geförderte Projekt *Qualitätsorientierte Lehrerbildung* und der damit verbundenen Gründung des *Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit* (ISM) an der Universität des Saarlandes ausgeweitet, intensiviert und weiter institutionalisiert werden. Neuerungen und Weiterentwicklungen für die Schulprojektarbeit bestehen seither insbesondere in der Verstärkung von Schulkooperationen, der Einbeziehung des digitalen Mehrsprachenlernens und der wissenschaftlichen Dokumentation.

Im Rahmen des Seminars *Sprachenvernetzender Fremdsprachenunterricht: Von der Theorie in die Praxis* findet jeweils eine Schulprojektwoche im Februar (Wintersemester) in der siebten Klassenstufe eines saarländischen Gymnasiums und im Juni (Sommersemester) in einer sechsten Klassenstufe einer saarländischen Gemeinschaftsschule statt. Zusätzlich führen Mitarbeiter*innen des ISM weitere Schulprojekttage zur europäischen Mehrsprachigkeit in Kooperation mit verschiedenen saarländischen Schulen in Absprache mit den Lehrenden vor Ort durch. Mit dem Lehr-Lern-Atelier des ISM steht dafür ein geeigneter Raum an der Universität des Saarlandes zur Verfügung, der neben dem Mehrsprachenlernen auch Raum für das Entdecken des Campus und der Universität bietet. In diesem Sinne finden regelmäßig weitere Schulprojektaktivitäten in den Klassenstufen sechs bis elf verschiedener saarländischer Schulformen statt.²²⁹

Zentrale Ziele der Schulprojekte bestehen auf globaler Ebene primär in der Förderung von Sprachenbewusstheit bzw. *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz. Damit einher

²²⁸ Zur Gestaltung des Theorie-Praxis Schulprojektseminars zur europäischen Mehrsprachigkeit siehe z.B. Korb/Reissner/Schwender 2020; Korb/Schwender 2019a; Polzin-Haumann/Reissner 2012/2013/2018/2019/2020b; Reissner 2013/2015/2020a/b). Seit 2017 leite ich gemeinsam mit meinen Kolleg*innen das Theorie-Praxis-Schulprojektseminar ebenso wie die Schulprojekte, sodass im Folgenden Einblicke in unsere Erfahrungen und Erkenntnisse dargelegt werden, die nicht immer einer zusätzlichen Angabe von Quellen bedürfen.

²²⁹ Das Unterrichtsbeispiel *Le français en route plurilingue* (Korb/Schwender 2019b) bspw. wurde im Rahmen von Schulprojekttagen zur Mehrsprachigkeit im Lehr-Lern-Atelier bereits mit siebten, achten, neunten, zehnten und elften Klassenstufen erprobt. Darin bearbeiten die Lernenden kleine digitale Übungen, die mithilfe von *learningsapps.org* und *learningsnacks.de* erstellt wurden und in drei Arbeitsblätter mit Aufgaben zum Wortschatz zum Thema Transport, ersten kommunikativen Basisformeln und kurzen Texten über vier ausgewählte Sehenswürdigkeiten eingebettet sind. Das Französische fungiert dabei als Brückensprache in die Zielsprachen Spanisch, Italienisch und Portugiesisch, wobei auch die Einbeziehung des Deutschen, Englischen, ggf. weiterer (Fremd-)Sprachen sowie von Herkunfts- und Familiensprachen mitberücksichtigt wird

geht die (Weiter-)Entwicklung von Sprachlernstrategien, die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt sowie das Bewusstmachen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb der romanischen Sprachengruppe verbunden mit deren Nutzbarmachung für das weitere Sprachenlernen. Zudem soll für das Erlernen weiterer (romanischer) Sprachen motiviert werden.

Inhaltlich verfolgen die Schulprojekte – auch aus Gründen der Vergleichbarkeit – oftmals einen ähnlichen Ablauf, richten sich aber dennoch nach den Bedürfnissen und Vorkenntnissen der Lernenden.²³⁰ Der Einstieg in das Schulprojekt kann wie folgt beschrieben werden:

Das Schulprojekt beginnt mit einer Einführung in und Sensibilisierung für das Thema Mehrsprachigkeit. Dabei wird sukzessive das Vorwissen und das gesamte Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und sichtbar gemacht. Neben einem klassischen Einstiegsbeispiel von *EuroComRom*²³¹ [...] führen Videos einer Szene aus dem Film *Ich einfach unverbesserlich* in den Sprachen Chinesisch, Russisch, Spanisch und Französisch sowie Facebook-Posts in Rumänisch und Spanisch die Schülerinnen und Schüler an das Thema Mehrsprachigkeit heran. Außerdem wird in diesem Zusammenhang auch gezielt thematisiert, wie viel die Schülerinnen und Schüler bereits im spanischen Video und Post mithilfe ihrer Sprachenkenntnisse verstehen können [...]. Zusammenfassend werden im Rahmen der Einführung alle vorhandenen Sprachenkenntnisse für den Erschließungs- und Verstehensprozess aktiviert und auch gezielt die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen. Ebenso wird bereits das *EuroComRom*-Konzept eingeführt, auf Sprachfamilien eingegangen und es werden erste Erschließungsstrategien und -techniken hinsichtlich Internationalismen und panromanischem Wortschatz gemeinsam erarbeitet. Im Anschluss visualisieren die Schülerinnen und Schüler ihr Sprachenrepertoire mithilfe von individuellen Sprachenporträts [...] (Korb/Schwender 2020: 12).

Nach dem Vorstellen einiger Sprachenporträts führen die Studierenden ihre Unterrichtseinheiten zu Themen wie Musik, Sport oder Reisen, durch. Ein beispielhafter Einblick in eine Doppelstunde zum Thema Gerichte und Getränke aus einer Schulprojektwoche an einem saarländischen Gymnasium mit einer siebten Klassenstufe findet sich in Korb/Schwender (2020: 12f.).²³² Abschließend erfolgt eine gemeinsame Reflexion der Projektstage und der gewonnenen Erkenntnisse.

²³⁰ Vor Projektplanung werden z.B. die vorgelernten (Fremd-)Sprachen sowie Wünsche der Lehrpersonen und Schüler*innen abgefragt und die Projekthalte gemeinsam abgestimmt.

²³¹ Bei dem Beispiel handelt es sich um das deutsche Logikkalkül *Kalusen watunteln. Wilusch ist Kaluse. Wer watuntelt, der semantelt. Semantelt Wilusch?* aus Klein/Stegmann (2000: 24; vgl. auch Kap. 2.3.2).

²³² Die mehrsprachigkeitsorientierten Aktivitäten beinhalten das Kennenlernen von landestypischen Gerichten aus Spanien, Katalonien, Frankreich, Portugal und Rumänien, das Erarbeiten und Führen eines spanischen Dialogs in der Eisdiele, das Erschließen von spanischen, italienischen, französischen, portugiesischen und katalanischen Schokoladenkuchenrezepten und das Diskutieren über spanische, französische, deutsche und italienische sowie die eigenen Frühstücksmentalitäten. Neben der Entwicklung rezeptiver Leseverstehenskompetenzen, bspw. bei der Rezeptarbeit, wird auch die Förderung produktiver Kompetenzen, bspw. das Führen eines kurzen spanischen Dialogs, miteinbezogen und das klassische Vorgehen nach *EuroComRom* erweitert. Zudem werden, wenn möglich und sinnvoll, mobile Endgeräte und digitale Angebote miteingebunden. In diesem Unterrichtsbeispiel wurden die Dialoge in der Eisdiele mithilfe eines iPads gefilmt, später im Klassenverband abgespielt, verbunden mit der Aufgabe, herauszuhören, welche Eissorte die Schüler*innen bestellten.

Essenziell sind bei jedem Schulprojekt die wissenschaftliche Begleitung, Dokumentation und Auswertung, die meist mittels Fragebogen im *pre-post*-Design am Anfang und Ende der Projektstage, Unterrichtsbeobachtung und Dokumentation der Unterrichtsmaterialien erfolgen.²³³

Alle aufgeführten Aktivitäten zu *EuroComRom* bzw. auf einer allgemeineren Ebene zu europäischer Mehrsprachigkeit in der Schule werden bislang projektbasiert und nicht in den (Fremd-)Sprachenunterricht integriert angeboten und durchgeführt. Mehrsprachigkeit durchgängig in den (Fremd-)Sprachenunterricht bzw. weitergedacht sprachen- sowie fachübergreifend einzubinden stellt noch ein Desiderat dar. Notwendig erscheint es mir auch, den Fokus dabei nicht zu stark auf *EuroComRom* bzw. IC zu legen, sondern weitere Ansätze und Konzepte aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik miteinzubeziehen bzw. weitere Schwerpunkte zu setzen, um ein ganzheitliches Mehrsprachenlehren und -lernen zu ermöglichen.

2.6 Zwischenfazit

Mehrsprachigkeit, ein komplexes, dynamisches und individuelles Phänomen, ist längst Teil unseres Alltags und wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation (vgl. Kap. 2.1). In diesem Kontext stellt Mehrsprachigkeit ein grundlegendes Bildungsziel auf supranationaler, nationaler und regionaler Ebene dar und findet sich in einer Vielzahl an sprachen- und bildungspolitischen Leitlinien und Dokumenten als zentrale Forderung (vgl. Kap. 2.2). Die Sichtung und Zusammenschau des aktuellen Forschungsstandes zu den in Kapitel 1 formulierten Forschungsfragen verdeutlicht dagegen die (immer noch) bestehende Diskrepanz zwischen (sprachen-)politischer Programmatik, Wissenschaft und (Schul-)Praxis. Insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten sind eine Vielzahl an Qualifikationsarbeiten und Studien in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik entstanden, in denen empirische Grundlagenforschung betrieben wird, innovative, zukunftsweisende Konzepte entwickelt und für das Fremdsprachenlehren und -lernen wegweisende Impulse geliefert werden (vgl. Kap. 2.3). Der häufig vorgebrachte Einwand, Mehrsprachigkeit aufgrund fehlender geeigneter Materialien nicht in den (Fremd-)Sprachenunterricht integrieren zu können, bestätigt sich teilweise in der exemplarischen Sichtung des (Forschungs-)Standes zu Mehrsprachigkeit in Lehrwerken verschiedener Sprachenfächer sowie zusätzlicher Lehr-/Lernmaterialien (vgl. Kap. 2.4). Es zeigt sich ein Mangel einer „tiefergehenden didaktischen Systematisierung“ der mehrsprachigkeitsdidaktischen

²³³ Beispielsweise geht aus der Auswertung von Schüler*innen-Fragebogen eines Schulprojektes mit einer siebten Klassenstufe eines saarländischen Gymnasiums hervor, dass den Lernenden ihre sprachlichen Vorkenntnisse bewusst und Synergien zwischen nahverwandten Sprachen sichtbar und für das weitere Sprachenlernen nutzbar gemacht werden konnten. Zudem konnten Sprachlernstrategien (weiter-)entwickelt werden. Es wurde festgestellt, dass die Projektaktivitäten zur Förderung von Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz beitragen (für eine ausführliche Darstellung der Erkenntnisse aus den Fragebogen vgl. Korb/Schwender 2019a: 93ff.).

Materialien (Bredthauer 2018: 284). Curricula und Lehrpläne berücksichtigen bislang mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze und Konzepte nur marginal und punktuell, was sich letztendlich auch z.B. auf die Lehrwerksentwicklung auswirkt, obgleich Mehrsprachigkeit als wichtiger Bestandteil des Sprachenlehrens und -lernens verstanden wird. Kritisch gesehen werden kann der Projektcharakter, der mehrsprachigkeitsorientierten Konzepten und Aktivitäten auf Unterrichts- und Schulebene zukommt, da zwar Konzepte zur sprachen- und fächerübergreifenden und (sprach-)integrativen Einbeziehung von Mehrsprachigkeit vorliegen, wie das *Gesamt-sprachencurriculum* nach Hufeisen, das *Curriculum Mehrsprachigkeit* nach Krumm/Reich (2013) oder die *Projektstunde Mehrsprachigkeit* von Hildenbrand/Reuter (2012), diese sich in der Schulpraxis allerdings wiederum nur im Rahmen von Einzelelementen und Projektarbeit umsetzen lassen (vgl. Kap. 2.5; vgl. auch Schädlich 2013b: 36ff.). Weiter konnten in zahlreichen interkomprehensionsbasierten Interventionen Potenziale für den Einsatz von IC und in diesem Kontext dem *EuroCom*-Konzept festgestellt werden, selbst wenn diese primär projektbasiert erfolgten (vgl. Kap. 2.5; z.B. Bär 2009; Klein, S. 2004; Polzin-Haumann/Reissner 2020b).

3. Machbarkeitsstudie *Seminarfach Mehrsprachigkeit*: Konzeption und Mixed-Methods-Forschungsdesign

Die Konzeption der vorliegenden Machbarkeitsstudie *SF Mehrsprachigkeit* erfolgte auf Basis der Sichtung des Forschungsstandes zur Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik (Kap. 2) und schließt die folgenden methodischen Grundlagen zum Forschungsdesign mit ein. Zunächst wird das Format der Machbarkeitsstudie definitorisch eingeordnet und die Wahl der Studienart für mein Forschungsvorhaben begründet. Anschließend erfolgt eine Darlegung zum Aufbau des *SF* sowie den mit dem Schulfach verbundenen Potenzialen, bevor die Konzeption des *SF Mehrsprachigkeit* im Fokus steht. Eingeleitet von einer Abhandlung von Forschungsansätzen aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik bezieht die anschließende Methodendiskussion für die Wahl des Forschungsdesigns grundsätzliche Überlegungen und Möglichkeiten, wie qualitative und quantitative sowie Mixed-Methods-Designs, mit ein. Daraufhin wird das für dieses Vorhaben gewählte Forschungsdesign inklusive teilnehmender Schulen und Erhebungsinstrumente vorgestellt. Die Vorgehensweise bei der computergestützten Auswertung und Analyse der Daten mithilfe der Software *MAXQDA* sowie *Microsoft Excel* erfolgt mit Qualitativer Inhaltsanalyse und deskriptiver Statistik. Das Auswertungs- und Analyseverfahren wird abschließend für jede teilnehmende Akteursgruppe – Lernende, Lehrende, Forschende – dargelegt.

3.1 Machbarkeitsstudie – eine definitorische Annäherung

Als Machbarkeitsstudie, auch Durchführbarkeitsstudie oder engl. *feasibility study* genannt, gilt laut dem Duden eine „Studie, mit der die Realisierbarkeit eines Projekts ermittelt werden soll“ (Duden Wörterbuch online 2019 *Machbarkeitsstudie*). Eine Machbarkeitsstudie dient v.a. in wirtschaftswissenschaftlichen Kontexten²³⁴, wie dem Projektmanagement oder im Bereich der Finanzdienstleistungen (vgl. z.B. Gabler Wirtschaftslexikon s.v. *Feasibility-Studie*, Weiß 2002, 27; Zimmermann et al. 2010, 14f.) und im Gesundheitswesen (vgl. z.B. Arain et al. 2010; Bowen et al. 2009; Orsmond/Cohn 2015; Tickle-Degnen 2013) als Vorstudie für ein größeres Projekt, dessen Durchführbarkeit und Rentabilität es abzuschätzen bzw. zu überprüfen gilt. Sie wird durchgeführt, wenn, es z.B. nur wenige Studien zur Thematik gibt, bereits Studien vorliegen, die eine weiterführende Forschung erfordern oder aus Vorgängerstudien aus einem anderen Kontext positive Ergebnisse hervorgehen (Bowen et al. 2009: 2f.). Dabei müssen in Abgrenzung zur

²³⁴ Darüber hinaus werden Machbarkeitsstudien in vielen weiteren Forschungs- und Arbeitsbereichen eingesetzt, wie z.B. der angewandten Informatik (vgl. z.B. Stollwerk 2016), dem Umweltschutz (vgl. z.B. Choudhury et al. 2001) oder der angewandten Chemie (vgl. z.B. Schmidbauer 2019).

Pilotstudie²³⁵ das methodische Vorgehen und die inhaltliche Gestaltung nicht vorab festgelegt werden. Sie werden stattdessen während der Durchführung stetig angepasst und weiterentwickelt (Arian et al. 2010: 5; Orsmond/Cohn 2015: 1f.). Die Frage *Can it work?* kann dabei als Orientierung und Leitfrage dienen, auch um verschiedene Kriterien auszuloten, wie die technische, finanzielle, personelle, soziale, rechtliche und psychologische Machbarkeit (vgl. Bowen et al. 2009; Orsmond/Cohn 2015; Zimmermann et al. 2010: 14ff.).

Bowen et al. (2009: 3, 8) schlagen für Machbarkeitsstudien folgende Kriterien vor: *Acceptability* (Akzeptanz), *Demand* (Nachfrage), *Implementation* (Umsetzung), *Practicality* (Durchführbarkeit), *Adaptation* (Adaption), *Integration* (Integration), *Expansion* (Ausweitung) und *Limited-efficacy testing* (limitierte Wirksamkeitstestung).²³⁶ Nach Abschluss der Machbarkeitsstudie wird entschieden, ob eine weitere Studie oder ein anschließendes Projektvorhaben realisiert werden soll (vgl. Bowen et al. 2009: 2ff.; Orsmond/Cohn 2015: 6; Zimmermann et al. 2010: 15).

Auch im Bildungskontext werden Machbarkeitsstudien durchgeführt, jedoch ohne diese begrifflich und definitorisch einzuordnen oder abzugrenzen (vgl. Baethge et al. 2006; Lindmeier/Heinze/Reiss 2013; Wild 2018). Daher basiert die Konzeption dieser Machbarkeitsstudie auf den skizzierten interdisziplinären Studien- und Forschungsergebnissen.

3.1.1 Machbarkeitsstudie *Seminarfach Mehrsprachigkeit*

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Machbarkeitsstudie ist im Rahmen des SF (vgl. Kap. 3.1.2) curricular verortet und wurde in den Schuljahren 2017/2018 und 2018/2019 an drei saarländischen Schulen verschiedener Schulformen mit jeweils schulspezifischen Vorgaben²³⁷ durchgeführt: einem Beruflichen Oberstufengymnasium, einem Gymnasium und einer Gemeinschaftsschule. Ausgehend davon erfolgte die Konzeption und die Kombination verschiedener Ansätze, sodass ein zweistündiges Schulfach zu Mehrsprachigkeit in der *Gymnasialen Oberstufe Saar* angeboten werden konnte (vgl. Kap. 3.1.3). Das *SF Mehrsprachigkeit* wurde mittels Portfolios inklusive Lerntagebuch, Fragebogenerhebungen und qualitativer leitfadengestützter Interviews wissenschaftlich begleitet und dokumentiert (vgl. Kap. 3.2). Die Machbarkeitsstudie sowie alle Erhebungsinstrumente wurden sukzessive beim *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland* beantragt und genehmigt.²³⁸

²³⁵ Pilotstudien basieren auf den Erkenntnissen aus Machbarkeitsstudien, bündeln diese und untersuchen, wie sie in einer groß angelegten Studie zusammenwirken. Außerdem verfolgen sie ein festgelegtes methodisches Vorgehen (Arian et al. 2010: 4ff., Orsmond/Cohn 2015: 1ff.).

²³⁶ Eine ähnliche Einteilung findet sich auch bei Orsmond/Cohn (2015: 2).

²³⁷ Vgl. dazu die Kapitel zur individuellen Umsetzung an den jeweiligen Schulen (4.1.1; 4.1.2; 4.1.3).

²³⁸ Die Bewertung bzw. Benotung der Arbeitsergebnisse der Schüler*innen oblag den betreuenden Lehrkräften, demnach wurde ich als Forschende in diesen Prozess zu keinem Zeitpunkt miteinbezogen. Bewertet wurden bspw. Hausarbeiten, Präsentationen, mündliche (Vortrags-)Leistungen oder das Führen des Portfolios. In Absprache mit den Lehrkräften wurde in jedem Modul min. eine zu bewertende Arbeitsleistung eingeplant.

Zur Strukturierung der Machbarkeitsstudie wurden die Kriterien von Bowen et al. (2009: 3, 8) vor und nach (vgl. Kap. 4.4) der Durchführung angewendet. In der Vorbereitungs-, Planungs- und Entwicklungsphase ergeben sich daraus folgende Überlegungen:

Acceptability (Akzeptanz): Aus einem Austausch mit Lehrenden ging grundsätzlich Interesse an der Teilnahme am Forschungsprojekt hervor. Schließlich wurden drei Schulen verschiedener Schulformen für das Projekt ausgewählt (vgl. auch Kap. 3.2.4.1). Auch von Seiten der Schüler*innen zeigte sich vorab großes Interesse, so meldeten sich z.B. nach der Vorstellung am Beruflichen Oberstufengymnasium über 20 Schüler*innen für das SF an.

Demand (Nachfrage): Die im ersten Kriterium der Akzeptanz genannten Aspekte treffen auch für die Nachfrage zu. Zudem wird in verschiedenen Ansätzen und Konzepten aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik die Integration von Mehrsprachigkeit in den (Sprachen-)Unterricht gefordert und Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt, umgesetzt sowie wissenschaftlich begleitet (vgl. Kap. 2). Darüber hinaus wird die praxisnahe Einbeziehung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in der Schule ebenso in bildungspolitischen Leitlinien auf supranationaler, nationaler und regionaler Ebene gefordert (vgl. Kap. 2.2). Für die praxisnahe Umsetzung benötigt es u.a. einerseits konkrete mehrsprachigkeitsorientierte Forschungsprojekte in der Schule und andererseits Aus- und Fortbildungsangebote für (angehende) Lehrende sowie Projekttag und -wochen zu Mehrsprachigkeit, die Lehrenden in der Schulpraxis Möglichkeiten der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht aufzeigen und einen wichtigen Beitrag zur Sensibilisierung von Schüler*innen für die Thematik leisten (vgl. 2.5.2.4)

Implementation (Umsetzung): Für die Umsetzung der Machbarkeitsstudie in der Schule wurden zunächst am Beispiel des Saarlandes Möglichkeiten der curricularen Anbindung ausgelotet. Das SF erwies sich dabei als geeignetes Format und wurde daher für die Machbarkeitsstudie gewählt (vgl. Kap. 3.1.2). Daraufhin erfolgte die Wahl der drei Schulen für die Umsetzung des *SF Mehrsprachigkeit* (vgl. Kap. 3.2.4.1).

Practicality (Durchführbarkeit): Die Sichtung der *Empfehlungen und Handreichungen für das Seminarfach in der Hauptphase der Gymnasialen Oberstufe Saar* (Ministerium für Bildung und Kultur ²2010) ergab erste Umsetzungsmöglichkeiten, Herausforderungen sowie Inhalte, die in Gesprächen mit Lehrenden als Expert*innen aus der Praxis diskutiert wurden. Die Durchführbarkeit und die Umsetzung wurden auf diese Weise als realistisch eingeordnet.

Adaptation (Adaption): Da die Machbarkeitsstudie an drei Schulformen durchgeführt wurde, ergaben sich unterschiedliche Voraussetzungen und Vorgaben, bspw. hinsichtlich der Sprachenfolge. Darüber hinaus mussten die jeweiligen organisatorischen Rahmenbedingungen, bspw. die Art der Leistungsfeststellung, berücksichtigt werden (vgl. Kap. 3.2.4.1; 4.1.1.1;

4.1.2.1; 4.1.3.1). Dies verlangt eine hohe Adaptivität an die verschiedenen Kontexte.

Integration (Integration): Die inhaltliche Schwerpunktsetzung bei dem Schulfach SF kann vergleichsweise frei und fächerübergreifend gestaltet werden, wodurch Mehrsprachigkeit gut eingebunden werden konnte.²³⁹ Zudem stellte es ein obligatorisches Wahlfach in der *Gymnasialen Oberstufe Saar* dar.

Expansion (Ausweitung): Das SF wird unter gleicher bzw. ähnlicher Bezeichnung und den jeweils geltenden Rahmenbedingungen auch in folgenden Bundesländern angeboten: *Seminarfach* – Saarland/Niedersachsen/Thüringen; *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* – Bayern; *Seminarkurs* – Baden-Württemberg/Berlin; *Methoden* – Bremen; *Projektkurs* – Nordrhein-Westfalen. Dies eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit auch in anderen Bundesländern curricular im Rahmen des SF anzubinden. Zudem können sich Möglichkeiten für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ergeben, die wiederum in angepasster Form auf den (Fremd-)Sprachenunterricht übertragen werden können.

Limited-efficacy testing (limitierte Wirksamkeitstestung): Machbarkeitsstudien werden meist in ihrer Funktion als Vorstudie für ein Großprojekt mit einer vergleichsweise kleinen Proband*innengröße und in einem stark kontrollierten, vorgegebenen Setting durchgeführt, wodurch sich keine allgemeingültigen Aussagen treffen oder Endergebnisse vorlegen lassen. Dennoch muss überprüft werden, ob das gewählte Setting das Verfolgen der Forschungsziele ermöglicht. Diesem Kriterium wird diese Machbarkeitsstudie gerecht (vgl. auch *Expansion*).

Wie aus den Überlegungen zur Konzeption einer Machbarkeitsstudie hervorgeht, ist die Studienart der Machbarkeitsstudie für die vorliegende Arbeit als eine Etappe auf dem Ziel der Implementierung von Mehrsprachigkeit in der Schule geeignet.

3.1.2 Das Seminarfach im Saarland: Konzeption und Potenziale

Das Wahlpflichtfach *SF*²⁴⁰ wurde bis zum Schuljahr 2019/2020 als zweistündiges Fach über die gesamte Dauer der *Gymnasialen Oberstufe Saar* (zwei Schuljahre) an saarländischen Schulen unterrichtet²⁴¹ und orientiert sich an den *Empfehlungen und Handreichungen für das Seminarfach in der Hauptphase der Gymnasialen Oberstufe Saar* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²⁰¹⁰; im Folgenden mit Handreichung Seminarfach abgekürzt).²⁴²

²³⁹ Um Wiederholungen zu vermeiden, sei an dieser Stelle auf das nächste Kapitel (3.1.2) zum SF verwiesen.

²⁴⁰ Das SF kann nicht als schriftliches oder mündliches Abiturprüfungsfach oder als Neigungsfach gewählt werden (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²⁰¹⁰: 4).

²⁴¹ Dies galt zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie. Zum Schuljahr 2019/2020 wurde der Umfang des SF zugunsten weiterer Wahlmöglichkeiten auf eine Unterrichtsstunde pro Woche gekürzt.

²⁴² Das SF wird, wie bereits im vorhergehenden Kapitel aufgeführt, ebenfalls in folgenden Bundesländern z.T. mit einer abweichenden Bezeichnung und Konzeption angeboten: *Seminarfach* – Saarland/Niedersachsen/Thüringen; *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* – Bayern; *Seminarkurs* – Baden-Württemberg/Berlin; *Methoden* – Bremen; *Projektkurs* – Nordrhein-Westfalen.

Auf globaler Ebene „dient [es] der Verbesserung der allgemeinen Studierfähigkeit und gleichzeitig der Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt“ (ebd. 2). Dies umfasst die Entwicklung individueller Lernstrategien, die Förderung des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, den Auf- und Ausbau der Reflexionsfähigkeit von Kommunikations- und Interaktionsvorgängen sowie die (Weiter-)Entwicklung der Lernkompetenz²⁴³ der Schüler*innen. Besonders hervorgehoben werden bei letzterem Ziel folgende Aspekte (ibid.):

Die Schülerinnen und Schüler sollen die in der Sekundarstufe I erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse hinsichtlich fachbezogener und fächerübergreifender Methoden und Arbeitstechniken vertiefen und weiterentwickeln.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen im Seminarfach selbstständig und zunehmend selbstverantwortlich anspruchsvolle Lernaufgaben zu lösen. Sie sollen ihre eigenen Fähigkeiten dauerhaft erweitern und diese produktiv anwenden.

Eine problem- und handlungsorientierte Lernkompetenz soll den Einzelnen befähigen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Handlungszusammenhängen jeweils neu zu orientieren und verantwortlich zu verhalten.

Zur Erreichung dieser Ziele tragen demnach v.a. „das Lernen in komplexen [...] und interdisziplinären Zusammenhängen, [...], das selbstbestimmte, selbstgesteuerte und eigenverantwortliche [...] sowie das problem- und handlungsorientierte Lernen, [...] die Schülerorientierung, [...] [und] das Lernen der Teamfähigkeit“ bei (ebd. 2f.). In diesem Kontext stehen drei Kompetenzbereiche im Fokus (ebd. 7ff.):

1. Methoden des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens
2. Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens
3. Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurs-
training

Neben der Förderung der drei Kompetenzbereiche nimmt auch die Vermittlung fachwissenschaftlicher Kompetenzen, Inhalte und Methoden einen wichtigen Stellenwert ein. Für das SF ist hierfür eine Progression von z.B. der Arbeit an kleinen Projekten in Einzel- und Gruppenarbeit bis hin zur Erarbeitung eines eigenen Projekts vorgesehen. Die interdisziplinäre Ausrichtung erlaubt dabei eine vergleichsweise freie und fächerübergreifende thematische Schwerpunktsetzung, wodurch auch Mehrsprachigkeit als Thema gewählt werden kann.²⁴⁴ Teilweise können Lehrende auch auf bereits verfügbare Handreichungen oder Ratgeber zurückgreifen, z.B. *Seminarfachangebot – Weg zur ersten beruflichen Auslandserfahrung. Interkulturelle Kompetenz in Französisch*²⁴⁵ (ALWIS ²2016a), *Lehr- und Lernkompass Seminarfach + BNE: Bildung für*

²⁴³ „Unter Lernkompetenz wird dabei das souveräne und selbstgeregelte Vermögen verstanden, Lernmethoden und Lerntechniken zu nutzen, um im Lernprozess Informationen zu verstehen, zu ordnen und zu strukturieren, zu verarbeiten, kritisch zu reflektieren und zu präsentieren sowie im Diskurs zu erörtern.“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010: 2).

²⁴⁴ Die Vorgabe möglicher Themenbereiche aus der Handreichung reicht dabei von „Globalisierung“, „Umweltgeschichte“, „Modellbildung“ hin zu regionalspezifischen Inhalten wie „Saarland – Lothringen – Luxemburg: Territorium im Wandel der Zeit“ mit jeweils breit gefächerten Unterthemen (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010: 23ff.).

²⁴⁵ Die gleiche Handreichung wird auch für das Fach Englisch angeboten (ALWIS ²2016b).

nachhaltige Entwicklung im Sekundarbereich II (Bernert et al. 2013) oder *Dialogisch lernen im Seminarfach* (Pabst-Weinschenk/Thiel 2012).

Pro Schulhalbjahr erhält jede/r Schüler*in verpflichtend eine Note, die auf dem Halbjahreszeugnis eingebracht werden kann (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2010: 4, 12).²⁴⁶ Zur Leistungsfeststellung können verschiedene Formate herangezogen werden, wie rhetorische Leistungen, Präsentationen, Lerntagebuch/Portfolio, Handouts oder fachpraktische Arbeiten, die sich oftmals auch nach den Vorgaben der Schule richten (ebd. 12).

Das SF bietet für diese Machbarkeitsstudie viele Potenziale. Da es sich um ein reguläres Wahlpflichtfach handelt, ist keine effektive lehrplanrelevante Unterrichtszeit in anderen Fächern betroffen. Die Wahloption eröffnet zusätzlich für Schüler*innen die Möglichkeit, gemäß ihren Interessen zu wählen. Dies lässt den Rückschluss zu, dass eher interessierte, motivierte Lernende das SF zum Thema Mehrsprachigkeit belegen. Weiterhin kann angenommen werden, dass die Lernenden in der Oberstufe bereits über fundierte Sprachenkenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen verfügen. Gemeinsam mit dem Zeitrahmen von zwei Schuljahren kann dies eine intensive Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ermöglichen, was darüber hinaus durch das wissenschaftliche Arbeiten unterstützt und ergänzt wird. Gerade die Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens, die Weiterentwicklung von Lern- und Arbeitsmethoden und die Stärkung der Diskursfähigkeit nehmen eine besondere Rolle ein und dienen als wissenschaftspropädeutisches Basiswissen für Studium und Beruf (vgl. auch Bernert et al. 2013: 8f.). Der thematische Schwerpunkt eröffnet ferner die Perspektive auf das (Berufs-)Leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft vorzubereiten.

3.1.3 Konzeption: *Seminarfach Mehrsprachigkeit*

Die Inhalte des *SF Mehrsprachigkeit* orientieren sich am aktuellen Stand von Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik²⁴⁷ und sind auf neun Module aufgeteilt. Bevor im Folgenden der inhaltliche Aufbau der Module sowie die relevanten Kompetenzbereiche und angestrebten Unterrichtsziele dargelegt werden, soll zunächst auf Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Durchführung eingegangen werden.

Ursprünglich war geplant, dass das SF von mir inhaltlich (mit-)gestaltet, aber von den Lehrkräften an den Schulen in Eigenverantwortung durchgeführt wird. Ähnlich wie bei Bär (2009: 105f.) hat

²⁴⁶ Ergänzend können weitere Lernleistungen, wie bspw. die Teilnahme an einem Wettbewerb, erbracht werden (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2010: 4).

²⁴⁷ Eine ausführliche Übersicht über die für diese Machbarkeitsstudie relevanten theoretischen Grundlagen aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik findet sich in Kap. 2, daher verzichte ich an dieser Stelle auf eine nochmalige Zusammenschau. In den folgenden Modulbeschreibungen stelle ich die konkreten Bezüge zu den entsprechenden Teilkapiteln zum besseren Verständnis nochmal her.

sich dies allerdings in der (Schul-)Praxis als nicht realisierbar erwiesen, wodurch ich die Entwicklung, Gestaltung, Durchführung sowie wissenschaftliche Begleitung und Dokumentation selbst in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften übernommen habe.²⁴⁸ Daraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit wie bei Bär (ibid.) die Chance und Herausforderung der Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle (vgl. Kap. 4.3.2). Zur methodischen Annäherung orientiere ich mich an der Aktionsforschung, bei der Lehrende ihren Unterricht selbst erforschen (vgl. z.B. Altrichter et al. ⁵2018: 11ff.). Ich führte ein Forschungstagebuch (vgl. ebd. 25ff.)²⁴⁹, in dem alle Eindrücke und Beobachtungen jeweils direkt nach der Unterrichtseinheit für die jeweilige Schule aufgeschrieben wurden. Außerdem dokumentierte ich die Unterrichtsentwicklungen, z.B. in Form einer Tabelle mit den Inhalten, die behandelt werden konnten, einer Übersicht, wie viel Zeit sie in Anspruch genommen haben, und einer Liste mit Änderungen, die sich ergaben. Daraus geht hervor, dass die Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit* stetig von der Unterrichtspraxis beeinflusst, mit- und weiterentwickelt wurde.

Für das SF sind, ohne Berücksichtigung des Themenschwerpunktes, die folgenden drei Kompetenzbereiche zentral: *Methoden des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens*, *Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens* sowie *Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurstraining* (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010: 7ff.; vgl. Kap. 3.1.2). Die Förderung ebendieser dient als Basis und Ausgangspunkt für die Planung des inhaltlichen Aufbaus.

Dieser orientiert sich an aktuellen Erkenntnissen aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik (vgl. Kap. 2) und zusätzlich aus curricularer Sicht an den *Bildungsstandards für die fortgeführten Fremdsprachen (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife* und den *saarländischen Lehrplänen für die Fächer Englisch und Französisch*²⁵⁰ (vgl. Kap. 2.2.2; 2.2.3; 2.5.1). Die Kompetenzen *Sprachbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* (vgl. Kap. 2.3.3; 2.5.1) nehmen den höchsten Stellenwert ein. Sprachbewusstheit wird um die mehrsprachige Dimension erweitert und somit die Förderung und (Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* angestrebt (vgl. Kap. 2.3.3.2). Die drei weiteren Kompetenzbereiche *funktionale kommunikative Kompetenz*, *interkulturelle kommunikative Kompetenz* und *Text- und Medienkompetenz* werden ebenso in verschiedenen Modulen einbezogen.

²⁴⁸ Die Lehrkräfte hospitierten, gaben mir einen Einblick in ihre Erfahrungen und Expertise als Lehrende und übernahmen z.B. die Betreuung in Selbstlernphasen sowie die Bewertung der Arbeitsergebnisse zuständig.

²⁴⁹ Das Forschungstagebuch ist kein regulärer Teil meines Korpus, die Erkenntnisse daraus werde ich allerdings an gegebener Stelle einfließen lassen.

²⁵⁰ Die bereits in Kap. 2.5 eingeführten Abkürzungen *Bildungsstandards Englisch/Französisch* und *Lehrpläne Englisch/Französisch* werden weiter beibehalten.

Für das Mehrsprachenlernen finden der *Gemeinsame Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR)²⁵¹ und der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA) Berücksichtigung (vgl. auch Kap. 2.2.1; 2.3.1).

Ergänzend dienen für die regionale Umsetzung im Saarland (bildungs-)politische Leitlinien wie das *Sprachenkonzept 2019* und die *Frankreichstrategie* als Grundlage (vgl. Kap. 2.2.3).

Die Inhalte des *SF Mehrsprachigkeit* sind auf neun Module aufgeteilt, die in sich thematisch abgeschlossen sind und nicht aufeinander aufbauen. Dies ermöglicht mehr Flexibilität, denn je nach Projektdauer an den jeweiligen Schulen konnten nicht alle Module bearbeitet werden (vgl. dazu Kap. 4.1.1.1; 4.1.2.1; 4.1.3.1). Zudem erlaubte dies die Auswahl einzelner Module unter Berücksichtigung der Schüler*inneninteressen, den schulischen Vorgaben und dem Leistungsstand. Überblick über die neun Module und ihre Themenschwerpunkte:²⁵²

- Modul 1: Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen
- Modul 2: Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit
- Modul 3: Die romanische Sprachenfamilie - *EuroComRom*
- Modul 4: Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt
- Modul 5: *Linguistic Landscaping*
- Modul 6: Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive
- Modul 7: Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse
- Modul 8: Großes Mehrsprachigkeitsprojekt
- Modul 9: Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt

Das *SF Mehrsprachigkeit* verfolgt folgende Unterrichtsziele und -schritte:²⁵³

Die Schüler*innen

- entwickeln ein Bewusstsein für ihre eigene sprachliche und kulturelle Vielfalt, indem sie bspw. ein Sprachenporträt erstellen und reflektieren.
- reflektieren ihr sprachliches und kulturelles Handeln sowie die Rolle von Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag, indem sie ein Lerntagebuch führen.
- reflektieren ihren Sprachlernprozess, indem sie beispielsweise romanischsprachige Texte interkomprehensiv erschließen.
- bestimmen für sie relevante und hilfreiche Sprachlernstrategien, indem sie auf Basis von Leitfragen eine Reflexion anfertigen.
- wenden sprachenvernetzende Erschließungsstrategien an, indem sie ausgehend von *EuroComRom* an Beispieltexen arbeiten.
- beschreiben wichtige Grundlagen zum komplexen Phänomen der Mehrsprachigkeit, indem sie z.B. Definitionen, verschiedene Annäherungen, Typen, Dimensionen nach Riehl zusammenfassen.
- beschreiben Mehrsprachigkeit für sich, indem sie eine eigene Definition formulieren.
- bearbeiten selbstständig ein Thema mit Mehrsprachigkeitsbezug, indem sie eine eigene Projektarbeit planen und umsetzen.

²⁵¹ Die Deskriptoren zu *plurilingualer und plurikultureller Kompetenz* konnten aufgrund der Veröffentlichung des CV 2018 erst im Laufe des *SF Mehrsprachigkeit*, jedoch nicht bereits zu Schuljahresbeginn 2017/2018, bei der Konzeption mitberücksichtigt werden (vgl. Kap. 2.2.1).

²⁵² Die Inhalte der neun Module wurden für die Lernenden in einer Übersicht exemplarisch visualisiert und vor der Wahl als Information ausgeteilt.

²⁵³ Der Fokus dieser Arbeit liegt nicht auf der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehr-/Lernmaterialien zum Mehrsprachenlernen als solche, weshalb auf eine detaillierte Darstellung der einzelnen Unterrichtseinheiten innerhalb der Module sowie die Darlegung der Grob- und Feinlernziele im Folgenden verzichtet werden kann. Daher formuliere ich Unterrichtsziele, die die Lernenden- und Lehrendenperspektive berücksichtigen und sich auf eine globalere Ebene als Grob- und Feinlernziele beziehen.

Die folgenden Modulbeschreibungen umfassen einen kurzen inhaltlichen Modulüberblick, gefolgt von einer Einordnung in Kompetenzbereiche²⁵⁴, die Darlegung der Unterrichtsziele und abschließend der Abhandlung des methodisch-didaktischen Aufbaus inklusive Ausblick auf Materialien sowie verwendete Methoden und Sozialformen.

Modul 1: Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen

Kurzbeschreibung	Das erste Modul hat einen einführenden Charakter und dient in einem ersten Schritt dem Informieren über den Ablauf, die Ziele und die Inhalte des <i>SF Mehrsprachigkeit</i> sowie dem Kennenlernen des Themas sowie der Lerngruppe und der Lehrpersonen. In einem zweiten Schritt werden die Schüler*innen für ihre eigene Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität mithilfe verschiedener Sprachstandserhebungen sensibilisiert.
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> und <i>Sprachlernkompetenz</i> (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	1.1 Die Schüler*innen kennen den Ablauf, die Ziele und die Inhalte des <i>SF Mehrsprachigkeit</i> nachdem sie an der ersten Sitzung teilgenommen haben. 1.2 Die Schüler*innen gestalten ihr eigenes Sprachenporträt, reflektieren dieses und präsentieren es im Plenum, indem sie mithilfe von MS PowerPoint ihre Sprachen und Kulturen visualisieren, anhand von Reflexionsfragen beschreiben und anschließend ihren Mitschüler*innen im Plenum präsentieren. 1.3 Die Schüler*innen erstellen ihre Sprachlernbiografie, indem sie auf Basis von Leitfragen ihre bisherigen Spracherfahrungen zusammentragen. 1.4 Die Schüler*innen ordnen ihre Sprachenkenntnisse den GeR-Deskriptoren zu und skizzieren ihre sprachlichen und kulturellen Erfahrungen, indem sie das Tool <i>Europass</i> nutzen und die Kategorien entsprechend ausfüllen. 1.5 Die Schüler*innen verstehen und beurteilen ihr mehrsprachliches und mehrkulturelles Repertoire als Vorteil und Chance für das weitere Sprachenerlernen, z.B. indem sie Reflexionen zu den ersten Sitzungen des <i>SF Mehrsprachigkeit</i> schreiben.
Stundenumfang	3-4 Doppelstunden

Beschreibung des Modulablaufs

Zu Beginn des *SF Mehrsprachigkeit* ist eine Doppelstunde für das Informieren über Ablauf, Ziele und Inhalte auf Basis einer *Power-Point*-Präsentation eingeplant. Dies beinhaltet auch das Einführen des *Mein (Sprachen-)Portfolio* (vgl. Kap. 3.2.4.2), welches gemeinsam mit den Schüler*innen besprochen und sie über die gesamte Seminarfachdauer begleiten wird. Zudem werden sie über mein Forschungsprojekt informiert und die damit verbundene Einverständnis zur Teilnahme und Beteiligung an den Datenerhebungen erfragt.

Auf die informative Einführung folgt ein erster Einblick in das Seminarfachthema. Kleine Sprachexperimente, bspw. das Logikkalkül von *EuroComRom*²⁵⁵, Werbespots in verschiedenen

²⁵⁴ Die Planung der Module richtet sich nach den Kompetenzbereichen aus den Bildungsstandards Englisch/Französisch sowie den Lehrplänen Englisch/Französisch und der Handreichung Seminarfach. Die Reflexionskompetenz gilt darin nicht als eigenständiger Kompetenzbereich, wird aber in dieser Arbeit als eigene transversale Kompetenz (vgl. Kap. 2.3.3.3) verstanden und ist somit Teil aller Modulen, ohne dass darauf explizit eingegangen wird.

²⁵⁵ *Kalusen watunteln, Wilusch ist Kaluse, wer watuntelt, der semantelt, semantelt Wilusch?* aus Klein/Stegmann (2000: 24; vgl. auch Kap. 2.3.2.2; 2.5.2.4).

Sprachen (z.B. von *trivago*), *Facebook-/Twitter-/Pinterest*-Posts in unterschiedlichen Sprachen oder Wortzuordnungsübungen mit Französisch-Türkisch führen die Lernenden an vermeintlich fremde Sprachen heran, zeigen auf, über welche umfangreiche Sprachen(-lern-)erfahrungen sie bereits verfügen und dienen der Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit und -kulturalität der Lerngruppe. Die darauffolgenden Doppelstunden vertiefen die Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und kulturellen Repertoire der Lernenden, indem sie sich nach und nach ihre Sprachlernbiografie, ihr digitales Sprachenporträt sowie ihren Sprachenpass erarbeiten (vgl. Kap. 2.3.4.5; 3.2.4.2). Insbesondere der Einsatz von Sprachstandserhebungen zu Beginn einer mehrsprachigkeitsorientierten Einheit kann als ‚klassische Vorgehensweise‘ angesehen werden und findet sich in einer Vielzahl an Forschungsarbeiten und praktischen Beispielen wieder (vgl. z.B. Bär 2009; Bermejo Muñoz 2019; Schader 2004: 109ff.; Kap. 2.3.4.5; 2.5.2.3; 2.5.2.4).

Modul 2: Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit

Kurzbeschreibung	Das zweite Modul beinhaltet das Kennenlernen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der EU, gefolgt von einer digitalen Lerneinheit zu Mehrsprachigkeit auf Basis von Riehl (2014).
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> und <i>Sprachlernkompetenz</i> sowie <i>Text- und Medienkompetenz</i> (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> sowie <i>Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurstraining</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	2.1 Die Schüler*innen recherchieren in Teamarbeit zur sprachlichen und kulturellen Vielfalt der EU, indem sie auf die Website <i>lingvo.info</i> zugreifen. 2.2 Die Schüler*innen erstellen aus den Informationen aus Lernziel 2.1 eigenständig ein Quiz für ihre Mitschüler*innen, indem sie <i>LearningApps.org</i> nutzen. 2.3 Die Schüler*innen stellen aus den Quiz ihrer Mitschüler*innen im Team interessante und grundlegende Informationen zu den darin enthaltenden Sprachen zusammen und vergleichen sowie diskutieren ihre Erkenntnisse im Plenum, indem sie ein dafür vorbereitetes Arbeitsblatt begleitend zum Spielen des Quiz ausfüllen. 2.4 Die Schüler*innen definieren Mehrsprachigkeit für sich, indem sie auf die dargebotenen Definitionen Bezug nehmen. 2.5 Die Schüler*innen ordnen das Phänomen Mehrsprachigkeit im weltweiten Kontext ein, indem sie auf Basis einer digitalen Lerneinheit die entsprechende Übung auf dem begleitenden Arbeitsblatt bearbeiten. 2.6 Die Schüler*innen beschreiben Dimensionen von Mehrsprachigkeit, indem sie auf Basis einer digitalen Lerneinheit die entsprechende Übung auf dem begleitenden Arbeitsblatt ausfüllen. 2.7 Die Schüler*innen erläutern die vier Typen von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und geben jeweils mindestens ein Beispiel an, indem sie auf Basis einer digitalen Lerneinheit die entsprechende Übung auf dem begleitenden Arbeitsblatt ausfüllen.
Stundenumfang	3-4 Doppelstunden

Beschreibung des Modulablaufs

Um für die sprachliche und kulturelle Diversität der EU (vgl. Kap. 2.2.1) zu sensibilisieren, erarbeiten die Schüler*innen in Teamarbeit eigene Quiz zu Aspekten ausgewählter Sprachen von EU-Mitgliedsstaaten auf Basis der Website *lingvo.info*.²⁵⁶ Die Lernenden erhalten dafür die Vorgabe, maximal drei Sprachen einzubeziehen und die Plattform *LearningApps.org*²⁵⁷ zu nutzen. Abschließend spielen die Lernenden die erstellten Quiz der anderen und notieren sich interessante und grundlegende Informationen für die gemeinsame Abschlussdiskussion auf dem vorbereiteten Arbeitsblatt. Dieses Vorgehen ermöglicht die Ergebnissicherung und gewährleistet, dass die Inhalte nicht nur im Digitalen verbleiben, sondern auch analog zur Verfügung stehen. Im Anschluss erhalten die Schüler*innen einen theoretischen Einblick in das Phänomen der Mehrsprachigkeit mit einer digitalen interaktiven Selbstlerneinheit basierend auf Riehl (2014; vgl. auch Kap. 2.1).²⁵⁸ Die Inhalte fokussieren zunächst verschiedene Definitionen von Mehrsprachigkeit, gefolgt von einem Überblick über Mehrsprachigkeit weltweit. Daran anschließend werden die Dimensionen von Mehrsprachigkeit sowie weitere Abgrenzungen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit erarbeitet (Riehl 2014: 9ff.; vgl. auch Kap. 2.1).

Zur interaktiven und abwechslungsreichen Erarbeitung der Inhalte wurden bspw. Lückentexte, interaktive Karten, Videos, Bilder und verschiedene Quizformate in die digitale Selbstlerneinheit miteingebunden. Für die selbstgesteuerte Bearbeitung ist es den Schüler*innen erlaubt, sich – je nach Verfügbarkeiten – in zusätzliche Klassenräume, Oberstufenräume, Foyers, etc. zurückzuziehen (z.B. da Hörbeispiele enthalten sind, die in einem Raum stören würden).

Abschließend werden die Erkenntnisse der Lernenden mit einem *Kahoot!*²⁵⁹-Quiz gesichert,

²⁵⁶ Die Website bietet im Bereich *lingvopedia* ein Sprachenporträt zu 28 Sprachen bestehend aus Informationen bspw. zur Anzahl der Muttersprachler*innen, Status der Sprache in verschiedenen Ländern, dem Alphabet, grammatischen Phänomenen, der Sprachfamilie, Sprachgeschichte und ersten idiomatischen Wendungen. Der überblicksartige Aufbau der Website ermöglicht den Lernenden einen vergleichsweise einfachen Zugang zu den komplexen Inhalten und motiviert zum Durchlesen und Entdecken. Vgl.: <https://lingvo.info/en/lingvopedia>.

²⁵⁷ Zugang zu *LearningApps.org* erhalten die Schüler*innen mithilfe eines Klassenaccounts, der über mein *LearningApps.org*-Profil erstellt wurde. *LearningApps* ist ein browserbasiertes Tool und bietet die Möglichkeit, kleine interaktive, multimediale Lerneinheiten zu gestalten. Die Lerneinheiten können online auf Basis einer Vielzahl an Vorlagen (z.B. Multiple-Choice, Lückentext, Memory, Kreuzworträtsel, uvm.) erstellt und geteilt werden. Bereits erstellte *LearningApps* können ohne Anmeldung eingesehen, gespielt und geteilt werden. Für das eigene Erstellen von *LearningApps* ist eine Anmeldung für die Lehrperson notwendig. Die Lehrperson hat die Möglichkeit eine Klasse anzulegen und darin den Schüler*innen(-teams) einen eigenen Login sowie ein Passwort zuzuteilen, mit dem sich die Lernenden einloggen und ihre Arbeitsergebnisse speichern. Die Lehrperson muss die von den Lernenden erstellten Lerneinheiten freigeben, bevor alle Lernenden der Gruppe Zugang erhalten, sodass eine Qualitätssicherung ermöglicht wird. Für weitere Informationen vgl.: <https://learningapps.org/>.

²⁵⁸ Die digitale interaktive Selbstlerneinheit wurde in Form eines eBooks mit der App *CreativeBookBuilder* gestaltet und den Lernenden mit der dazugehörigen App *CreativeBookReader* auf iPads zur Verfügung gestellt. Die Ergebnissicherung erfolgt ebenfalls mit einem begleitenden Arbeitsblatt.

²⁵⁹ *Kahoot!* ist eine interaktive, spielbasierte Lernplattform. Eigene Inhalte können in verschiedene Quizformate, bspw. Multiple-Choice, eingepflegt und anschließend in Echtzeit mit den Lernenden gespielt werden. *Kahoot!* eignet sich z.B. zur Vokabelüberprüfung oder zum Sammeln von Vorwissen. Die Basisversion ist nach Registrierung kostenlos, ein Upgrade mit weiteren Features ist erhältlich. Für weitere Informationen vgl. <https://kahoot.com/>.

gemeinsam besprochen, diskutiert und mithilfe von Leitfragen reflektiert. Die vergleichsweise theoretische Herangehensweise an Mehrsprachigkeit findet sich v.a. in zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien aus der Deutschdidaktik (vgl. Kap. 2.4.2) und eignet sich für höhere Klassenstufen. Ähnliche Inhalte finden sich auch in Krumm/Reich (2011; 2013) für die Schulstufen 11-12 im Bereich *Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge zu Sprachen* (Kap. 2.5.2.2).

Modul 3: Die romanische Sprachenfamilie - EuroComRom

Kurzbeschreibung	Das dritte Modul thematisiert die romanische Sprachenfamilie und wählt als methodisch-didaktischen Zugang das <i>EuroComRom</i> -Konzept in auf die Vorkenntnisse der Schüler*innen angepasster Form.
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> und <i>Sprachlernkompetenz</i> sowie in auf einen mehrsprachigen Lesekontext angepasstem Verständnis <i>Lesen</i> aus dem Bereich der <i>funktionalen kommunikativen Kompetenz</i> . (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	3.1 Die Schüler*innen benennen Länder und Regionen, in denen romanische Sprachen gesprochen werden, indem sie sich auf die Weltkarte aus den Lehr-/Lernmaterialien beziehen. 3.2 Die Schüler*innen erkennen, in welchem großem Sprachraum sie sich mit ihren Sprachenkenntnissen verständigen können, indem sie den romanischsprachigen Raum auf der Weltkarte einzeichnen. 3.3 Die Schüler*innen erläutern die Idee und die Grundlagen des <i>EuroComRom</i> -Konzepts, indem sie sich in Kleingruppen dazu austauschen sowie ihre Erkenntnisse in ihren Reflexionen im <i>Mein (Sprachen-)Portfolio</i> erklären. 3.4 Die Schüler*innen wenden die sieben Siebe auf ausgewählte Texte in romanischen Sprachen an, indem sie bspw. abschließend zum Modul den vorbereiteten Text zu <i>Netflix</i> erschließen. 3.5 Die Schüler*innen reflektieren ihr Vorgehen bei der fremdsprachigen Texterschließung, indem sie ihre Erkenntnisse und ihr Vorgehen in ihren Reflexionen im <i>Mein (Sprachen-)Portfolio</i> erklären. 3.6 Die Schüler*innen beziehen die vermittelten (Erschließungs-)Strategien in das Erschließen und Übertragen exemplarischer romanisch- sowie fremdsprachiger Texte mit ein, indem sie bspw. einen selbst ausgewählten Text erschließen und ihr Vorgehen im <i>Mein (Sprachen-)Portfolio</i> reflektieren. 3.7 Die Schüler*innen erschließen einen viersprachigen Text, indem sie den jeweiligen Textabschnitten die jeweiligen romanischen Sprachen zuordnen, ihn in ihnen bereits bekannte Sprachen übertragen und ihr Vorgehen im <i>Mein (Sprachen-)Portfolio</i> reflektieren.
Stundenumfang	6 Doppelstunden

Beschreibung des Modulablaufs

Das Modul basiert auf einschlägiger Literatur und Praxisbeispielen (vgl. Kap. 2.3.2; 2.4.2) sowie persönlichen Erfahrungen aus verschiedenen Schulprojekten zur europäischen Mehrsprachigkeit (vgl. auch Kap. 2.5.2.4) im Verständnis von *EuroCom(Rom)*. Bisherige Forschungsarbeiten beziehen sich meist auf den Bereich der Sekundarstufe I bzw. den Anfang der Sekundarstufe II (vgl. z.B. Bär 2009; Bermejo Muñoz 2019; Morkötter 2016 oder Korb/Schwender 2019/2020; Reissner/Polzin-Haumann 2020b), ebenso zusätzliche Lehr-/Lernmaterialien (vgl. Kap. 2.4.2).

Da das *SF Mehrsprachigkeit* in der gymnasialen Oberstufe verortet ist, kann von umfangreicheren und fortgeschritteneren (Fremd-)Sprachenkenntnissen der Schüler*innen ausgegangen werden. Aus diesen Gründen wurde das Modul näher am *EuroComRom*-Konzept als bisherige Unterrichtsbeispiele konzipiert und die sieben Siebe wurden explizit miteinbezogen.

Zu Beginn des Moduls erhalten die Schüler*innen eine Weltkarte, auf der Länder und Regionen, in denen Spanisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch oder Katalanisch gesprochen werden, eingefärbt sind. Die Reduktion auf die sechs Sprachen wurde bewusst getroffen und wird im Verlauf des Moduls beibehalten.²⁶⁰

Die erste Aktivität besteht in der Zuordnung der jeweiligen romanischsprachigen Länder und Regionen. Eine Ausnahme bilden Luxemburg²⁶¹, Belgien und die Schweiz, denen in einem nächsten Schritt die jeweiligen offiziellen Amtssprachen zugeordnet werden und ihre Sprachensituation besprochen wird.

Nachdem den Schüler*innen die Reichweite des ‚romanischsprachigen‘ Sprachraums bewusst ist und die romanische Sprachenfamilie begrifflich und definatorisch eingeordnet ist, folgt eine Übersicht mit Informationen zum *EuroComRom*-Konzept bestehend aus drei Textabschnitten zu *Was ist EuroComRom?*, *Welche Ziele verfolgt EuroComRom?* und *Was bringt mir die Arbeit mit dem EuroComRom-Konzept?* Ergänzend enthält das Arbeitsblatt einen QR-Code, hinter dem die Online-Version des Referenzwerkes von Klein/Stegmann (2000) für die weiterführende Lektüre hinterlegt ist.

Im Anschluss an den kurzen theoretischen Input zu *EuroComRom* erhalten die Schüler*innen auf einem Arbeitsblatt sechs Texte in den oben genannten romanischen Sprachen mit vergleichbarem Inhalt.²⁶² Nach einem ersten Globalverstehen im Think-Pair-Share folgt das gemeinsame Sammeln erster Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Leit- und Reflexionsfragen²⁶³ initiieren erste Reflexionsprozesse, regen zum Nachdenken über die eigenen Sprachen und das eigene Sprachenlernen an und leiten zum ersten Sieb, dem internationalen Wortschatz, über.

Die sieben Siebe werden jeweils von einem erklärenden Einführungstext sowie einem oder mehreren Arbeitsaufträgen, die sich auf die sechs Texte beziehen, begleitet. Die Arbeitsaufträge werden in den Texten bearbeitet, z.B. durch Unterstreichen oder Markieren, oder sind in einem anderen Format, bspw. Lückentext, Tabelle und Zuordnung, aufbereitet. Einen wesentlichen

²⁶⁰ Weitere romanische Sprachen, wie das Rätoromanische, werden mündlich ergänzt.

²⁶¹ Bei Luxemburg wird zudem auf die portugiesischsprachige Gemeinschaft hingewiesen, die über das Nennen der offiziellen Amtssprachen nicht abgebildet wird. Ähnlich verhält es sich in zahlreichen weiteren Ländern.

²⁶² Informationen zu sechs Ländern mit ausgewählten sprachlichen und kulturellen Fakten.

²⁶³ Z.B. *Auf welche Ihrer Sprachenkenntnisse haben Sie beim Erschließen des Textes zurückgegriffen? Welche Ihrer Sprachenkenntnisse waren hilfreich? Was ist Ihnen schwer/leicht gefallen? Geben Sie mir drei Beispiele für Wörter oder Satzteile, die Sie einfach erschließen konnten. Erklären Sie mir kurz Ihre Auswahl.*

Bestandteil stellt die Arbeit mit Hypothesengrammatiken dar.

Den Abschluss des Moduls bildet eine Übung zur Texterschließung. Dafür wurde ein Text zu *Netflix* der Website *euronews.com* entnommen, in vier Textabschnitte (Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch) eingeteilt und mit dem jeweiligen Hörbeispiel mittels QR-Code auf dem Arbeitsblatt versehen. Die Lernenden ordnen den Textabschnitten zunächst die jeweilige romanische Sprache zu, bevor sie mit der Erschließung beginnen. Die Erschließung dokumentieren die Schüler*innen im Sinne eines Laut-Denk-Protokolls. Eine Zusatzaufgabe besteht in der Übertragung des Textes ins Deutsche. Eine abschließende Reflexionsaufgabe vertieft und ergänzt das Laut-Denk-Protokoll (vgl. auch Kap. 2.3.2; 2.3.3).

Modul 4: Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt

Kurzbeschreibung	Im Rahmen des SF erwerben die Lernenden neben fachlichen auch wissenschaftspropädeutische Kompetenzen, daher ist im <i>SF Mehrsprachigkeit</i> ein kleines und ein großes Mehrsprachigkeitsprojekt (Modul 8) vorgesehen. Die Schüler*innen erhalten einen ersten Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten und bearbeiten ein selbst gewähltes Thema mit Bezug zu Mehrsprachigkeit.
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> , <i>Sprachlernkompetenz</i> und <i>Text- und Medienkompetenz</i> , je nach Themenwahl werden weitere Kompetenzbereiche miteinbezogen (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch). <i>Methoden des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens</i> sowie <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	4.1 Die Schüler*innen suchen sich ihr Thema für das kleine Mehrsprachigkeitsprojekt selbstständig heraus, indem sie auf eine Themenauswahl zugreifen. 4.2 Die Schüler*innen recherchieren selbstständig zu dem von ihnen gewählten Thema und stellen wichtige Informationen zusammen, indem sie auf ihre Erkenntnisse aus der Seminarsitzung zum wissenschaftlichen Arbeiten und der Exkursion an die Universität des Saarlandes zurückgreifen. 4.3 Die Schüler*innen schreiben eine vier- bis sechsstufige wissenschaftliche Hausarbeit, indem sie zu ihrem Thema recherchieren und sich an den Vorgaben des wissenschaftlichen Schreibens orientieren. 4.4 Die Schüler*innen entwerfen ein wissenschaftliches Poster zu ihrem Thema, indem sie sich an vergleichbaren Postern orientieren und auf ihr Projekt übertragen. 4.5 Die Schüler*innen präsentieren ihr Poster, indem sie es im Rahmen eines <i>Gallery Walks</i> vorstellen.
Stundenumfang	ca. 12 Doppelstunden

Beschreibung des Modulablaufs

In diesem Modul kommt der Förderung wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen eine besondere Rolle zu. Die Schüler*innen bearbeiten eigenständig ein Thema mit Mehrsprachigkeitsbezug, bereiten es in Form einer Hausarbeit sowie eines wissenschaftlichen Posters auf und präsentieren es im *Gallery Walk*²⁶⁴.

²⁶⁴ Zu *Gallery Walk* vgl. Kap. 2.3.4.5; Grieser-Kindel et al. (2016: 107); Mattes (2011: 124f.).

Die Lernenden können ihr Thema aus einem bereitgestellten Pool auswählen.²⁶⁵ Für die wissenschaftliche Annäherung an das ausgewählte Thema und eine erste Recherchearbeit findet eine Exkursion an die Universität des Saarlandes mit einer Rallye durch die *Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek* (SULB) statt.²⁶⁶ Nachdem die Schüler*innen mit ersten Grundlagen des Recherchierens vertraut sind, erhalten sie weitere Informationen zum Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit, bspw. zu Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Formatierung, wissenschaftlichem Schreibstil, Zitieren, etc. Anschließend stehen den Schüler*innen sechs Doppelstunden für das Schreiben der Hausarbeit zur Verfügung, in denen sie ihre Lehrperson jederzeit und mich zu ausgewählten Zeitpunkten bei Fragen konsultieren können.

Für das Erstellen und Präsentieren der wissenschaftlichen Poster sind weitere fünf Doppelstunden eingeplant. In der ersten Doppelstunde erhalten die Schüler*innen analog zur Hausarbeit Informationen zum Erstellen eines wissenschaftlichen Posters auf Basis von Beispielen. Die wissenschaftlichen Poster werden abschließend im *Gallery Walk* präsentiert und besprochen. Projektarbeit ist auch von Krumm/Reich (2011, 2013) in allen Bereichen auf unterschiedliche Weise vorgesehen, z.B. in Form eines Mini-Sprachkurses (*Aneignung von Sprachlernstrategien*) oder zur Geschichte einer Minderheitensprache in Europa (*Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge zu Sprachen*) (vgl. Kap. 2.5.2.2). Ebenso finden sich dazu Impulse und Vorschläge in Schader (2004) und weiteren zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien (vgl. Kap. 2.4.2).

²⁶⁵ Bspw. *EuroComRom*, das Erstellen eines Sprachenporträts zu einer Erst-, Fremd- oder weiteren Sprache, Code-Switching, Dialekte des Deutschen oder *Englisch only?*.

²⁶⁶ Im Rahmen der Rallye beginnen die Lernenden mit der Recherche für ihre Hausarbeit. Daran schließt sich eine Fragestunde mit Studierenden, eine Führung durch die Romanistik-Bibliothek sowie eine Campus-Tour an.

Modul 5: Linguistic Landscaping

Kurzbeschreibung	Im fünften Modul entdecken und erforschen die Lernenden ausgewählte Sprachlandschaften mit <i>Linguistic Landscaping</i> .
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> , <i>Sprachlernkompetenz</i> , <i>interkulturelle kommunikative Kompetenz</i> und <i>Text- und Medienkompetenz</i> (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens</i> , <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> und <i>Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurstraining</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	5.1 Die Schüler*innen erklären die theoretischen Grundlagen und methodischen Zugänge zu <i>Linguistic Landscaping</i> , indem sie sich auf einen Text von Androutsopoulos (2008) beziehen. 5.2 Die Schüler*innen formulieren in Gruppenarbeit Hypothesen zu ihrer Sprachlandschaft, indem sie vorab im Internet Informationen zu ihrer Sprachlandschaft recherchieren. 5.3 Die Schüler*innen dokumentieren gemeinsam in der Gruppe ihre Sprachlandschaft mit Fotos, indem sie entweder <i>Google Street View</i> nutzen oder selbst Fotos vor Ort machen. 5.4 Die Schüler*innen analysieren in der Gruppe ihre Sprachlandschaft, indem sie sich auf vorab definierte Kriterien aus dem Text von Androutsopoulos (2008) und einer Gruppenarbeit beziehen. 5.5 Die Schüler*innen erstellen gemeinsam in der Gruppe eine <i>Power Point</i> -Präsentation zu ihrer Sprachlandschaft, indem sie Informationen zur Sprachlandschaft, der Sprachensituation, ihren Hypothesen, dem methodischen Vorgehen, ihrer LL-Analyse, einem Fazit mit Bezug zu ihren Hypothesen, Quellenangaben und einem kleinen interaktiven Teil zusammentragen. 5.6 Die Schüler*innen präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum, indem sie ihre <i>Power Point</i> -Präsentation vortragen. 5.7 Die Schüler*innen vergleichen verschiedene Sprachlandschaften und ziehen Rückschlüsse zur jeweiligen Sprachensituation, indem sie die Erkenntnisse aus den Präsentationen miteinbeziehen. 5.8 Die Schüler*innen erkennen, dass Mehrsprachigkeit ein wichtiger und normaler Bestandteil des öffentlichen Raumes ist, indem sie die Erkenntnisse aus den Präsentationen diskutieren und reflektieren.
Stundenumfang	ca. 8-10 Doppelstunden

Beschreibung des Modulablaufs

Als Einstieg zu *Linguistic Landscaping* (vgl. Kap. 2.3.7) dienen beispielhafte Fotos der Sprachlandschaft im Saarland, die zu einem ersten Austausch über Sprache im öffentlichen Raum überleiten. Anschließend erarbeiten die Schüler*innen in Gruppen eine gekürzte Version²⁶⁷ des Beitrags *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik* von Androutsopoulos (2008).²⁶⁸

Nachdem die theoretischen und methodischen Grundlagen erarbeitet sind, erhalten die Lernenden

²⁶⁷ Gekürzt wurde der Abschnitt „Von der Forschung zur Sprachpolitik“, weil das Kennenlernen der LL-Forschung und methodische Zugänge zum Forschungsfeld im Vordergrund des Moduls stehen.

²⁶⁸ Der Beitrag eignet sich für den Einsatz in der Schule, da er vergleichsweise kurz ist, dennoch alle notwendigen Informationen enthält und gut verständlich formuliert ist. Die Schüler*innen bearbeiten den Text arbeitsteilig auf Basis von Leitfragen, fassen die Inhalte zusammen und erstellen gemeinsam ein Tafelbild in Form einer Mind Map.

Fotoaufnahmen, die in Städten in der Großregion aufgenommen wurden, sowie ein begleitendes Arbeitsblatt. Mithilfe des Arbeitsblattes werden sie sukzessive an das Analysieren von LL herangeführt, indem die im Beitrag von Androutsopoulos formulierten Analysekategorien, z.B. *top-down* und *bottom-up*, praktische Anwendung finden. Außerdem werden Möglichkeiten der Visualisierung von Forschungsergebnissen, wie das Erstellen eines Balkendiagramms, eingeübt. Die Schüler*innen werden dabei schrittweise an ihre eigene LL-Analyse herangeführt. Zusätzlich ermöglicht das Vorgehen aufkommende Fragen und Probleme zu besprechen.

Anschließend agieren die Lernenden selbst als Sprachenforscher*innen oder -detektiv*innen. Eine Möglichkeit besteht in der Einbeziehung von Online-Kartendiensten, wie *Google Street View*, zum grenzenlosen, nahezu weltweiten Entdecken von Sprachenlandschaften²⁶⁹; eine weitere im Unternehmen einer Exkursion in eine Stadt der Großregion und dem Entdecken und Dokumentieren der Sprachenlandschaft direkt vor Ort. Bei Letzterem ist es sinnvoll, den Schwerpunkt für die LL-Analyse nochmals zu unterteilen, d.h. es kann die Sprachenlandschaft allgemein analysiert werden, ebenso wie fokussierte Teilbereiche, z.B. Werbung in der Gastronomie oder dem Einzelhandel.²⁷⁰ Einen weiteren Einblick in die jeweilige Sprachenlandschaft eröffnen Befragungen von Passant*innen zu deren Sprachenkenntnissen und -gebrauch, die von den Schüler*innen fakultativ und ergänzend durchgeführt werden können.

Zusammengefasst, ausgewertet und kritisch diskutiert werden die gemachten Screenshots bzw. Fotos in einer Präsentation mit Informationen zur Sprachenlandschaft, der Sprachensituation, ihren Hypothesen, dem methodischen Vorgehen, ihrer LL-Analyse, einem Fazit mit Bezug zu ihren Hypothesen, Quellenangaben und einem kleinen interaktiven Teil. Die Präsentationen werden als Abschluss präsentiert und die Erkenntnisse diskutiert und verglichen (vgl. auch Korb 2021).

²⁶⁹ Dabei muss allerdings darauf geachtet werden, dass den Lernenden in der jeweiligen ausgewählten Stadt klare Angaben zum Startpunkt vorgegeben werden, damit sie sich nicht in der Stadt ‚verlaufen‘ und sich dies negativ auf die Motivation auswirkt.

²⁷⁰ Durch diese Unterteilung entsteht zum einen ein breiteres Abbild der Sprachenlandschaft und zum anderen ergeben sich nur wenige Überschneidungen bei den Analysen und den folgenden Präsentationen. Würden die Präsentationen gleiche Erkenntnisse beinhalten, würde das Schüler*inneninteresse vermutlich schnell schwinden und die Arbeit der als letzte vortragenden Gruppen nicht mehr entsprechend gewürdigt werden.

Modul 6: Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive

Kurzbeschreibung	Das sechste Modul widmet sich Werbung aus sprachwissenschaftlicher und mehrkultureller Perspektive.
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> , <i>Sprachlernkompetenz</i> , <i>interkulturelle kommunikative Kompetenz</i> und <i>Text- und Medienkompetenz</i> (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> und <i>Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurstraining</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	6.1 Die Schüler*innen führen Grundlagen der Gestaltung von Werbung aus sprachwissenschaftlicher und mehrkultureller Perspektive auf, indem sie sich auf den Vortrag der Lehrenden beziehen. 6.2 Die Schüler*innen hinterfragen Werbung kritisch, indem sie auf die theoretischen Grundlagen, die behandelten Beispiele sowie eigene Erfahrungen Bezug nehmen. 6.3 Die Schüler*innen analysieren einen ihnen zugewiesenen Zielmarkt in Vorbereitung auf das Erstellen einer Werbeanzeige im Team, indem sie Informationen im Internet recherchieren und zusätzlich auf eine vorbereitete Übersicht zugreifen. 6.4 Die Schüler*innen gestalten im Team eine Werbeanzeige für eine Pizza für ihren Zielmarkt, indem sie <i>Canva</i> nutzen. 6.5 Die Schüler*innen vergleichen ihre Werbeanzeige mit denen ihrer Mitschüler*innen, indem alle ihre Werbeanzeige und ihr Vorgehen bei der Gestaltung kurz vorstellen. 6.6 Die Schüler*innen wählen die beste Werbeanzeige aus, indem sie sich auf die Kriterien zum Erstellen von Werbung beziehen und ihre Entscheidung begründen.
Stundenumfang	ca. 6 Doppelstunden

Beschreibung des Modulablaufs

Den Einstieg in das Modul bildet eine interaktive *Power-Point*-Präsentation zu Werbung aus sprachwissenschaftlicher und mehrkultureller Perspektive. Die vergleichsweise breite Öffnung des Einstiegs für die Thematik wurde bewusst gewählt, da die Schüler*innen zunächst allgemein für Werbung und Werbesprache sensibilisiert werden sollen, bevor Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in Werbung thematisiert werden (vgl. Kap. 2.3.6). Die Lernenden diskutieren zunächst selbst über ihr Verständnis von Werbung, bevor eine definitorische Einordnung auf Basis von Hoffmann (1981, zit. aus Janich ⁶2013: 19; vgl. auch Janich 2012) und Schweiger/Schrattenecker (⁸2013: 126) erfolgt. Eine weitere Annäherung ermöglicht die Bezugnahme auf die Lasswell-Formel *Who says what in which channel to whom with what effect?* (Janich 2013: 41), die mithilfe einer Werbeanzeige von *Snickers* nochmals erläutert wird.

Im Sinne des generischen Lernens werden die Schüler*innen sukzessive an den Aufbau einer Werbeanzeige herangeführt, indem einschlägige und vielseitige Modelltexte²⁷¹ dekonstruiert und in ihre Bestandteile zerlegt werden (Produktname, Schlagzeile/Impulsfrage, ggf. kurzer Fließtext mit Erklärung, Slogan, Bildelemente, vgl. ebd. 53ff.). Die Beispiele schließen dabei deutsche und fremdsprachige Werbeanzeigen mit ein. Besondere Beachtung finden der Produktname und die

²⁷¹ Z.B. *Snickers*, *Die Limo von Granini*, *Nutella*, *Coca Cola*, *Seat*, *Milka*, *Nivea*, *Adidas*, *Audi*, uvm.

Schlagzeile, da hier Potenzial für sprachliche oder übersetzungsbedingte Missverständnisse liegen, wie bei dem Produktnamen *MR2* von *Toyota*, der daher für den französischsprachigen Markt zu *Toyota MR* geändert wurde.

Die Überleitung zu Werbesprache erfolgt mit einem Sloganquiz, das u.a. dazu dient die Einprägsamkeit und den unbewussten Einfluss von Werbung zu verdeutlichen. Werbesprache wird zunächst aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive aufgearbeitet und in die Bereiche Lexik, Morphologie, Syntax, rhetorische Figuren und Sprachspiele eingeführt (ebd. 113ff.)²⁷², bevor die Dimension der Mehrkulturalität miteinbezogen wird. Die Beispiele zu Mehrkulturalität beziehen insbesondere Werbeanzeigen mit ein, bei denen die Berücksichtigung mehrkultureller Aspekte nicht als gelungen anzusehen ist und die z.T. auch aus rassismuskritischer Perspektive stark kritisiert werden können bzw. wurden. Die Beispiele dienen dadurch gleichzeitig als Diskussionsanlass.²⁷³

Nachdem die Schüler*innen Grundlagen zu Werbung, Werbeanzeigen und Werbesprache kennengelernt haben, erhalten sie ihren Arbeitsauftrag und gestalten in Teams eine Werbeanzeige für eine Pizza für verschiedene Zielmärkte (Spanien, Frankreich, Kanada, Mexiko, Indien), die ihnen unter Berücksichtigung ihrer Sprachenvorkenntnisse zugeteilt werden.

Im ersten Schritt führen die Lernenden eine Marktanalyse durch und bestimmen, welche Zutaten auf die Pizza ihres Zielmarktes gehören.²⁷⁴ Die Pizzen wurden anschließend von mir mit einer Grafik- und Bildbearbeitungssoftware gestaltet und auf *Canva*²⁷⁵ zur Verfügung gestellt.

Im zweiten Schritt erstellen die Schüler*innen ihre Werbeanzeige mit *Canva*²⁷⁶. Dabei ist nicht nur die visuelle, sondern v.a. die sprachliche und mehrkulturelle Gestaltung der Werbeanzeige von Bedeutung. Für die Stunde, in der die Schüler*innen ihre Werbeanzeigen präsentieren, ist zudem das Nachbacken und Verköstigen der Pizzen vorgesehen. Abschließend wird auf Basis

²⁷² Die Vermittlung erfolgt erneut mithilfe von Beispielen aus dem deutschen und internationalen Raum, z.B. von *Media Markt*, *IKEA*, *dm*, *BMW*, *Ritter Sport*, *lieferando*, *Cheesecake Factory*, *Teisseire*, uvm.

²⁷³ Exemplarisch sei auf eine Werbeanzeige für ein Deodorant von *Nivea* mit der Schlagzeile *White is purity* und die viel diskutierte Pulloverwerbung von *H&M*, auf der ein Schwarzer Junge einen Pullover mit der Aufschrift *Cooler Monkey in the Jungle* trägt, hingewiesen. Die genannten Werbeanzeigen verdeutlichen exemplarisch, dass neben der sprachlichen auch die mehrkulturelle Perspektive bei der Gestaltung von Werbeanzeigen mitberücksichtigt werden muss und besonders auf die Vermeidung von Missverständnissen zu achten ist.

²⁷⁴ Z.B. indem sie im Internet allgemein oder gezielter in Speisekarten auf Webseiten von Restaurants in den Zielländern recherchieren. Zusätzlich können den Schüler*innen von mir erstellte Länderporträts als Hilfe zur Verfügung gestellt werden. Auf Basis ihrer Recherche erstellen die Schüler*innen eine Zutatenliste.

²⁷⁵ *Canva* ist eine Grafikdesign-Plattform für das Gestalten und Erstellen von visuellen Inhalten, wie Poster, Broschüren, Flyer, Logos, Content für soziale Medien, etc. auf Basis einer Vielzahl an Vorlagen. Besonders interessant ist auch die Möglichkeit, Arbeitsblätter zu gestalten. Zudem ist das kollaborative Arbeiten an Inhalten möglich. Die Nutzung ist in der Basisversion kostenlos, zusätzliche Features können mit einem entsprechenden Abonnement freigeschaltet werden. Für weitere Informationen siehe https://www.canva.com/de_de/.

²⁷⁶ Ich habe dafür einen Account erstellt und die Zugangsdaten an die Schüler*innen weitergegeben, sodass keine personenbezogenen Daten der Schüler*innen verwendet wurden. Zudem wurden die erstellten Werbeanzeigen anonym, lediglich unter Nennung des Landes, bereits als Templates abgespeichert, sodass gewährleistet wurde, dass bis dato geltende Datenschutzrichtlinien eingehalten wurden.

der Werbeanzeige ein Gewinnerteam der Werbekampagne gekürt. Auch z.B. Schader (2004: 253) arbeitet Werbung für den (Fremd-)Sprachenunterricht aus (vgl. auch Kap. 2.4.2).

Modul 7: Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse

Kurzbeschreibung	Im Rahmen des siebten Moduls gestalten die Schüler*innen einen Mehrsprachigkeitsprojekttag für eine Unterstufenklasse.
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> , <i>Sprachlernkompetenz</i> , <i>interkulturelle kommunikative Kompetenz</i> und <i>Text- und Medienkompetenz</i> (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> und <i>Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurstraining</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	7.1 Die Schüler*innen formulieren Ziele für das Mehrsprachenlernen, indem gemeinsam im Plenum diskutiert wird. 7.2 Die Schüler*innen beschreiben wichtige Schritte bei der Unterrichtsplanung, indem sie sich auf die vermittelten Grundlagen für eine erfolgreiche Unterrichtsplanung beziehen. 7.3 Die Schüler*innen übertragen im Team Erkenntnisse aus Unterrichtsbeispielen zum sprachenvernetzenden Lernen auf ihr eigenes Unterrichtsbeispiel, indem sie die Unterrichtsbeispiele selbst bearbeiten und sich daran anschließend darüber austauschen. 7.4 Die Schüler*innen erarbeiten in Kleingruppen ein eigenes Unterrichtsbeispiel zum sprachenvernetzenden Lernen mit einem Schwerpunkt auf der romanischen Sprachenfamilie, indem sie selbst entsprechende Lehr-/Lernmaterialien erstellen. 7.5 Die Schüler*innen erstellen eine Übersicht zu ihrem Unterrichtsbeispiel, indem sie Informationen zu ihrem Unterrichtsvorhaben, ihren Zielen, ihrem Unterrichtsverlauf sowie den Lehr-/Lernmaterialien zusammenstellen. 7.6 Die Schüler*innen führen ihr Unterrichtsbeispiel durch, indem sie ihre Doppelstunde in ihren Kleingruppen in einer Unterstufenklasse halten. 7.7 Die Schüler*innen reflektieren ihre gesammelten Erfahrungen beim Unterrichten (kritisch), indem sie z.B. eine Unterrichtsdokumentation anfertigen und ihre Erkenntnisse im <i>Mein (Sprachen-)Portfolio</i> reflektieren.
Stundenumfang	ca. 12 Doppelstunden

Beschreibung des Modulablaufs

Das Modul schließt an Modul 3 zur romanischen Sprachenfamilie und *EuroComRom* an. Darauf aufbauend führen eine *Power Point*-gestützte Präsentation und Unterrichtsbeispiele an das Gestalten des Mehrsprachigkeitsprojekttag heran, in dessen Rahmen in Teams eine Doppelstunde zum Mehrsprachenlernen geplant und in einer Unterstufenklasse durchgeführt wird. Bevor mit der Planung begonnen wird, werden gemeinsam im Plenum Ziele des Mehrsprachenlernens erarbeitet sowie Möglichkeiten, wie diese Ziele umgesetzt werden können, besprochen und diskutiert.²⁷⁷ Danach erhalten die Lernenden erste Einblicke in beispielhafte sprachenvernetzende Aktivitäten.²⁷⁸ Möglichkeiten für das Einbinden solch kleiner Übungen sowie

²⁷⁷ Dies beinhaltet auch die Vorgabe, dass in den Unterrichtsstunden die romanische Mehrsprachigkeit im Fokus steht, die Einbeziehung weiterer Sprachen allerdings ebenfalls erwünscht ist.

²⁷⁸ Z.B. das Erschließen eines *Facebook*-Posts und eines *Twitter-Tweets* oder eine Zuordnungsübung mit den Wochentagen in drei romanischen Sprachen begleitet von Reflexionsfragen.

Grundlagen für die Unterrichtsplanung werden im nächsten Schritt vermittelt, in dem eine Einführung in Unterrichtsvorbereitung und v.a. den Aufbau einer Unterrichtsstunde erfolgt. Anschließend bearbeiten die Schüler*innen in Kleingruppen fünf Stationen mit jeweils einem Unterrichtsbeispiel²⁷⁹ zu grundlegenden Themen (z.B. Wochentage, Farben), Tiere, Gerichte und Getränke, Sport und Reisen.²⁸⁰

Im Rahmen der Planung erstellen sie eine Übersicht zu ihrem Unterrichtsvorhaben, ihren Zielen, ihrem Unterrichtsverlauf sowie die Lehr-/Lernmaterialien. Bevor die Unterrichtsstunden in einer Unterstufenklasse durchgeführt werden, findet ein Coachinggespräch mit den Schüler*innen-Teams, der Lehrkraft und mir statt.²⁸¹ Nach der Durchführung der Unterrichtsstunden folgt ein Feedback- und Reflexionsgespräch mit den jeweiligen Teams und im Plenum.

²⁷⁹ Dabei handelt es sich um Unterrichtsbeispiele, die entweder von mir selbst oder von Studierenden im Rahmen meines Proseminars *Sprachenvernetzender Fremdsprachenunterricht: Von der Theorie in die Praxis* (vgl. dazu z.B. Korb/Reissner/Schwender 2020) entwickelt wurden und sich im Rahmen von Schulprojekttagen zur europäischen Mehrsprachigkeit bereits bewährt haben (vgl. auch Kap. 2.5.2.4).

²⁸⁰ Jedem Unterrichtsbeispiel liegt neben den Arbeitsblättern auch ein Unterrichtsverlaufsplan in stark vereinfachter Form bei. Die Schüler*innen bearbeiten die jeweiligen Arbeitsblätter, machen auf diese Weise eigene Erfahrungen und sammeln erste Ideen für die eigene Unterrichtsstunde.

²⁸¹ Die Lehrpersonen werden zudem während der Unterrichtsstunden anwesend sein und bei Bedarf unterstützen.

Modul 8: Großes Mehrsprachigkeitsprojekt

Kurzbeschreibung	Die Schüler*innen erhalten einen vertiefenden Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten, schreiben eine Hausarbeit zu einem selbst gewählten Thema mit Mehrsprachigkeitsbezug und präsentieren ihre Erkenntnisse abschließend im Plenum.
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> , <i>Sprachlernkompetenz</i> und <i>Text- und Medienkompetenz</i> sowie je nach Themenwahl weitere Kompetenzbereiche (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch). <i>Methoden des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens</i> sowie <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	8.1 Die Schüler*innen suchen sich ihr Thema für das kleine Mehrsprachigkeitsprojekt selbstständig heraus, indem sie auf eine Themenauswahl zugreifen (vgl. auch Modul 4). 8.2 Die Schüler*innen recherchieren selbstständig zu dem von ihnen gewählten Thema und stellen wichtige Informationen zusammen, indem sie sich auf ihre Erkenntnisse aus der Seminarsitzung zum wissenschaftlichen Arbeiten und ggf. ihre Erfahrung aus Modul 4 beziehen. 8.3 Die Schüler*innen schreiben eine acht- bis zehnteilige wissenschaftliche Hausarbeit zu ihrem Thema, indem sie sich an den Vorgaben zum wissenschaftlichen Schreiben orientieren. 8.4 Die Schüler*innen präsentieren ihre Erkenntnisse aus der Hausarbeit, indem sie eine interaktive <i>Power Point</i> -Präsentation vorbereiten und vortragen. 8.5. Die Schüler*innen diskutieren und vergleichen ihre Erkenntnisse im Plenum, indem sie sich auf die Präsentationen beziehen.
Stundenumfang	ca. 20 Doppelstunden

Beschreibung des Modulablaufs

Wie in Modul 4 nehmen das wissenschaftspropädeutische und selbstgesteuerte Arbeiten in Modul 8 ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein. Die Schüler*innen bearbeiten eigenständig ein Thema mit Mehrsprachigkeitsbezug, das sie sich selbst oder aus einer Liste mit möglichen Themenvorschlägen²⁸² aussuchen können.

Wenn die Lernenden bereits Modul 4 absolviert haben, erfolgt nur eine Zusammenfassung der Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens in Vorbereitung auf das Schreiben der Hausarbeit. Andernfalls ist ein kleiner Workshop zum wissenschaftlichen Arbeiten oder eine Exkursion an die Universität des Saarlandes (vgl. Modul 4) vorgesehen.

Nach Abgabe der Hausarbeit²⁸³ erfolgt das Erstellen der Präsentationen in drei Doppelstunden, gefolgt von den abschließenden Vorträgen.²⁸⁴ Projektarbeit wird z.B. auch in Krumm/Reich (2011, 2013) (vgl. Kap. 2.5.2.2) oder Schader (2004) (vgl. Kap. 2.4.2) vorgeschlagen.

²⁸² Darin enthalten sind bspw. die tiefgehende Auseinandersetzung mit *EuroComRom*, die Gestaltung eines Mini-Sprachkurses, die Durchführung einer *Linguistic Landscape*-Analyse, das Führen einer Umfrage oder eines Interviews zu Mehrsprachigkeit oder das Analysieren von Mehrsprachigkeit in der Werbung oder in sozialen Medien.

²⁸³ Während des Erarbeitungs- und Schreibprozesses, für den ca. fünf Doppelstunden eingeplant sind, stehen die Lehrperson und ich den Schüler*innen jederzeit für Fragen oder bei Redebedarf zur Verfügung.

²⁸⁴ Den Lernenden werden dafür Richtlinien für die formale und inhaltliche Ausgestaltung (z.B. Umfang, Aufbau) vorgegeben. Zudem ist in den Präsentationen ein interaktiver Teil einzuplanen, sodass die Schüler*innen dazu motiviert werden, dem Vortrag zu folgen und mitzumachen. Ergänzt wird die Präsentation von einem Handout.

Modul 9: Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt

Das neunte Modul setzt sich aus drei Teilmodulen zusammen. Die Inhalte können z.B. in der letzten Stunde vor den Ferien, zwischendurch oder als Puffer eingesetzt werden. Sie sind thematisch nicht an andere Module gebunden, können aber mit ihnen kombiniert werden.

Teilmodul 1: Die EU und ihre Sprachen

Kurzbeschreibung	Das erste Teilmodul beinhaltet Aktivitäten zur EU und ihre Sprachen.
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> und <i>Sprachlernkompetenz</i> (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> und <i>Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurstraining</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	9.1a Die Schüler*innen identifizieren sechs verschiedene Sprachen, indem sie sie den jeweiligen Textabschnitten zuordnen. 9.2a Die Schüler*innen untersuchen ausgewählte Wörter aus den Texten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, indem sie die Tabelle auf dem begleitenden Arbeitsblatt ausfüllen. 9.3a Die Schüler*innen bezeichnen Mehrsprachigkeit als Normalfall in der EU, indem sie sich auf den Textinhalt beziehen. 9.4a Die Schüler*innen ziehen Rückschlüsse aus den Erfahrungen mit den vermeintlich fremden Sprachen für ihren Sprachlernstand und ihr weiteres Sprachenlernen, indem sie die Abschlussfrage auf dem Arbeitsblatt beantworten und eine Reflexion im <i>Mein (Sprachen-)Portfolio</i> schreiben.
Stundenumfang	1 Doppelstunde

Beschreibung des Teilmodulablaufs

Die Aktivität zur EU und ihren Sprachen beinhaltet Texte²⁸⁵ mit je vergleichbarem Inhalt zur EU allgemein, Mehrsprachigkeit in der EU sowie den Übersetzertätigkeiten in der EU (vgl. auch Kap. 2.2.1). Die Texte sind dementsprechend in je drei Absätze unterteilt und in den Sprachen Englisch, Portugiesisch, Italienisch, Dänisch, Finnisch und Polnisch verfügbar. Sie wurden einlaminiert und die Abschnitte auseinandergeschnitten, sodass die erste Übung darin besteht, in Gruppen- oder Partner*innenarbeit die richtigen Textabschnitte einander zuzuordnen. Dabei wenden die Lernenden bereits (un-)bewusst erste (Erschließungs-)Strategien an, denn sie vergleichen die Textabschnitte und versuchen sie z.B. mithilfe von Vorkenntnissen und unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten, wie Akzenten, Buchstabenkombinationen und -folgen, zuzuordnen. Neben dem Englischen dient das Dänische als Beispiel für die germanische Sprachenfamilie, das Portugiesische und Italienische repräsentieren die romanische Sprachenfamilie, das Polnische die slawische Sprachenfamilie und das Finnische stellt eine Ausnahme dar, da es keiner der Sprachenfamilien zugeordnet werden kann.

²⁸⁵ Die Textabschnitte wurden der Website der EU entnommen (https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/administration_de, letzter Zugriff 26.06.2023).

In einer zweiten Übung werden die Schüler*innen zum Vergleichen der Texte angeleitet, indem sie 10 Wörter aus den Texten herausuchen und diese in den sechs Sprachen in einer Tabelle eintragen. Dies erleichtert den anschließenden Sprachenvergleich. Die letzte Übung initiiert Sprachreflexionsprozesse: Die Schüler*innen notieren ihre Beobachtungen aus der Tabelle einschließlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden und diskutieren sie in ihren Gruppen- oder Partner*innenteams. Zudem können sie weitere Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beobachtungen vermerken.

Abschließend werden die Erkenntnisse aus den Gruppen- und Partner*innenarbeitsphasen im Plenum gesammelt und ein Gespräch über Mehrsprachigkeit in der EU sowie Sprachenfamilien und ihre Potenziale für das Sprachenlernen eröffnet.

Dieses Teilmodul kann bspw. mit Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen*, Modul 2 *Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit* oder Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie - EuroComRom* kombiniert werden.

Teilmodul 2: Weihnachten mehrsprachig und mehrkulturell

Kurzbeschreibung	Das zweite Teilmodul behandelt das Thema Weihnachten aus mehrsprachiger und mehrkultureller Perspektive.
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> und <i>Sprachlernkompetenz</i> (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> und <i>Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurstraining</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	9.1b Die Schüler*innen bestimmen die Übersetzung von <i>Frohe Weihnachten</i> in verschiedenen Sprachen, indem sie die Zuordnungsaufgabe auf <i>LearningApps.org</i> lösen. 9.2b Die Schüler*innen ordnen ausgewählten romanischen Sprachen entsprechende Weihnachtsgrüße zu, indem sie die entsprechenden Weihnachtsgrüße auf dem Arbeitsblatt verbinden. 9.3b Die Schüler*innen schreiben eigene Weihnachtsgrüße in zwei romanischen und einer frei wählbaren weiteren Sprache, indem sie sich an den vorher bearbeiteten Weihnachtsgrüßen orientieren. 9.4b Die Schüler*innen erläutern Weihnachtstraditionen, die in Spanien, Frankreich, Portugal und Italien gepflegt werden, indem sie sich auf vier entsprechende Texte auf dem Arbeitsblatt beziehen. 9.5b Die Schüler*innen untersuchen und erschließen spanisch-, französisch-, portugiesisch- und italienischsprachige Texte, indem sie sich an Leitfragen orientieren und auf ihr Wissen zu <i>EuroComRom</i> zurückgreifen. 9.6b Die Schüler*innen ziehen Rückschlüsse aus den Erfahrungen mit den vermeintlich fremden Sprachen für ihren Sprachlernstand und ihr weiteres Sprachenlernen, indem sie die Reflexionsaufgaben auf dem Arbeitsblatt bearbeiten und eine Reflexion im <i>Mein (Sprachen-)Portfolio</i> schreiben. 9.7b Die Schüler*innen vergleichen die kennengelernten Weihnachtstraditionen mit ihren eigenen und denen ihrer Mitschüler*innen, indem sie sich zunächst in Partner*innenarbeit und anschließend gemeinsamen im Plenum austauschen.
Stundenumfang	1 Doppelstunde

Beschreibung des Teilmodulablaufs

Die Aktivität *Weihnachten* umfasst vier Arbeitsblätter und ist in zwei Themenbereiche unterteilt. Im ersten Schritt werden die Lernenden an Weihnachtsgrüße in verschiedenen Sprachen herangeführt, im zweiten Schritt lernen sie unterschiedliche Weihnachtsbräuche kennen.

Als Einstieg lösen die Schüler*innen ein Quiz auf *LearningApps.org*, in dem die Übersetzung von *Frohe Weihnachten* den Sprachen Spanisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Englisch, Walisisch, Schwedisch, Norwegisch, Dänisch, Isländisch und Irisch zugeordnet wird. Im Plenum werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie weitere Beobachtungen besprochen. Im Anschluss liegt der Fokus auf den romanischen Sprachen Katalanisch, Italienisch, Rumänisch und Portugiesisch. Die Lernenden erhalten fünf verschiedene fiktive Chats mit Weihnachts- und Neujahrsgrüßen, die sie zunächst den Sprachen zuordnen und inhaltlich erschließen. Dann werden sie selbst aktiv und formulieren zwei Weihnachtsgrüße in je einer romanischen Sprache und einen Weihnachtsgruß in einer weiteren Sprache (bspw. Englisch, Deutsch oder einer Herkunftssprache). Die Weihnachtsgrüße werden im Quizformat besprochen und vorgelesen.²⁸⁶ Dabei entschlüsseln die Lernenden, in welchen Sprachen die Weihnachtsgrüße verfasst wurden und erschließen den Inhalt. Reflexionsfragen²⁸⁷ ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit den sprachlichen Kurzformen.

Danach erhalten die Schüler*innen vier Texte mit Beschreibungen zu Weihnachtsbräuchen in Spanien, Frankreich, Italien und Portugal. Um gleichzeitig das sprachenvernetzende Lernen und interkomprehensives Lesen bzw. Erschließen zu fördern, sind die Texte in der jeweiligen Sprache verfasst. Zunächst erfolgt das Klären der Textinhalte im Sinne eines mehrkulturell orientierten (Fremd-)Sprachenunterrichts (zu Mehrkulturalität vgl. Kap. 2.3.6).²⁸⁸ Im Anschluss liegt der Fokus auf dem Entdecken sprachlicher Gemeinsamkeiten, z.B. mit dem Ergänzen von Wortreihen oder dem Einbeziehen einer gelenkten Hypothesengrammatik (vgl. Kap. 2.3.2.3). Zum Abschluss tauschen sich die Schüler*innen über ihre eigenen Weihnachtsbräuche und -traditionen aus und ziehen Vergleiche zu den Weihnachtstraditionen in Portugal, Frankreich, Italien und Spanien sowie ggf. weiteren Traditionen. Aufgrund des Fokus auf die romanische Sprachenfamilie lässt sich diese Aktivität gut mit Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* kombinieren.

²⁸⁶ Die Schüler*innen legen ihre Formulierungen z.B. unter eine Dokumentenkamera, sodass sie von allen Mitschüler*innen gelesen werden können. Ergänzend können sie auch vorgelesen werden, was insbesondere im Hinblick auf die Einbeziehung der Herkunftssprachen der Lernenden interessant sein kann.

²⁸⁷ Z.B. *Welche Gemeinsamkeiten sind Ihnen aufgefallen?, Welche Unterschiede sind Ihnen aufgefallen?, Welche Sprachenkenntnisse haben Ihnen beim Erschließen und Zuordnen geholfen?, Welche ähnlichen Strukturen haben Sie bemerkt?, etc.*

²⁸⁸ Z.B. indem geklärt wird, wann die Weihnachtsgeschenke überreicht werden oder welche Weihnachtstraditionen in den Ländern gepflegt werden.

Teilmodul 3: German Slanguage

Kurzbeschreibung	Das dritte Teilmodul befasst sich mit <i>German Slanguage</i> .
Kompetenzbereiche	<i>Sprachbewusstheit</i> bzw. <i>Multilingual Language Awareness</i> und <i>Sprachlernkompetenz</i> (Bildungsstandards Englisch/Französisch; Lehrpläne Englisch/Französisch) <i>Methoden und Techniken des selbstgesteuerten/selbstständigen Arbeitens und Lernens</i> und <i>Methoden und Techniken der Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung/Diskurstraining</i> (Handreichung Seminarfach)
Unterrichtsziele	9.1c Die Schüler*innen ordnen dem jeweiligen englischen Sprachspiel das deutsche und englische Pendant zu, indem sie sich an der Tabelle auf dem Arbeitsblatt orientieren. 9.2c Die Schüler*innen ziehen Rückschlüsse zur Wahrnehmung von (fremden) Sprachen, indem sie ihre Erkenntnisse aus der Bearbeitung der Übung reflektieren. 9.3c Die Schüler*innen erstellen eigene Beispiele für entsprechende Sprachspiele, indem sie sich auf die <i>German Slanguage</i> -Beispiele beziehen.
Stundenumfang	1 Doppelstunde

Beschreibung des Teilmodulablaufs

Die dritte Aktivität *German Slanguage* ist vom gleichnamigen Buch *German Slanguage: A Fun Visual Guide to German Terms and Phrases* von Mike Ellis (2013) inspiriert. In verschiedenen Kategorien, wie *greetings, places to go, food, jobs, adjectives* oder *verbs*, wird dargelegt, wie Deutsch für US-Amerikaner*innen klingt. Der Guide soll Sprecher*innen des amerikanischen Englisch an die (vermeintlich) korrekte Aussprache deutscher Wörter heranführen. Die Formation der Wörter folgt dabei keinen sprachwissenschaftlichen Normen, sondern basiert auf Stereotypen bzw. dem subjektiven Empfinden des Autors und besteht aus Wörtern, die in der englischen Sprache existieren und entsprechend angeordnet wurden.

Mithilfe der Kategorien *That's how German sounds for Americans*, *That's how it's actually written in German* und *That's the corresponding English expression* erhalten die Lernenden einen Einblick, wie der US-amerikanische Autor das Deutsche wahrnimmt.²⁸⁹ Das Sprachspiel eröffnet nochmals eine neue Perspektive auf die Wahrnehmung von Sprachen. Eine Anschlussaktivität kann das Gestalten und Präsentieren ähnlicher Beispiele für eine Fremd- oder Herkunftsfamiliensprache beinhalten. Kombiniert werden kann diese Aktivität bspw. mit Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen* oder Modul 6 *Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive*.

²⁸⁹ Beispiele sind *Bro Coal Lee* (Brokkoli), *Eye* (Ei), *App Full* (Apfel), *Pole Eat Cyst* (Polizist), *Fee Low's Oaf* (Philosoph), *Ann Moo Tick* (anmutig), *Pope Poo Lair* (populär), *Sign* (sein), *Bee Vegan* (bewegen) oder *Knee Men* (nehmen) (Ellis 2013: 7ff.).

3.2 Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung und -aufbereitung

3.2.1 Forschungsansätze in Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik

Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik gelten als dynamische, vielschichtige Forschungsfelder, die methodische Ansätze aus verschiedenen Bezugswissenschaften, wie der Soziolinguistik, der Sprachlehr-/lernforschung, der Neurolinguistik oder den Bildungswissenschaften, miteinbeziehen (vgl. z.B. Aronin/Hufeisen 2009; Riehl 2014; vgl. auch Kap. 2).²⁹⁰

Während in der romanistischen Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik nur wenige Publikationen vorliegen, die sich explizit mit methodischen Fragen und Ansätzen befassen (bspw. Aronin/Hufeisen 2009; Dooly/Moore 2017; Hufeisen/Marx 2007; Riehl 2014; vgl. auch Lengyel 2017), sind in der Fremdsprachenforschung und -didaktik²⁹¹ in den letzten Jahren zahlreiche Beiträge und Sammelbände zu methodischen Ansätzen und Vorgehensweisen entstanden

²⁹⁰ Einen Überblick über Methoden in der Mehrsprachigkeitsforschung, die mit entsprechender Anpassung z.T. auch in den didaktischen Bereich übertragen werden können, eröffnet Riehl (2014: 21ff.). Laut Riehl (ibid.) wird in der Mehrsprachigkeitsforschung in einem ersten Schritt zwischen beschreibenden und experimentellen Herangehensweisen differenziert. Erstere beschreiben zum einen das Beobachten einer Situation mit Dokumentation des Sprachgebrauchs und zum anderen den Einsatz und die Auswertung von Fragebogenerhebungen oder Interviews. Bei der experimentellen Herangehensweise hingegen werden bestimmte Variablen verändert oder manipuliert, sodass mögliche Störfaktoren reduziert bzw. kontrolliert und somit „eine bessere Kontrolle über kognitive Prozesse“ erreicht werden kann (ebd. 21). Anschließend wird entschieden, ob für das geplante Forschungsprojekt eine qualitative oder quantitative Methode gewählt und, ob es als Langzeit- oder Querschnittstudie angelegt wird. Bei einer Langzeitstudie wird eine gleichbleibende Proband*innengruppe in bestimmten Zeitabständen bspw. zu einem Thema per Fragebogen befragt, um eine Entwicklung oder einen Prozess zu untersuchen, während in einer Querschnittstudie unterschiedliche Proband*innengruppen zum gleichen Zeitpunkt an der Studie teilnehmen (ebd. 21f.; vgl. auch Müller et al. ³2011: 47, 52ff.). Darüber hinaus unterscheidet Riehl (2014: 22f.) zwischen soziolinguistischen, psycholinguistischen und neurophysiologischen Methoden. Soziolinguistische Methoden legen den Fokus insbesondere auf das Erforschen des „Verhaltens von Sprechern in bestimmten Domänen“ (ebd. 22) und bauen auf Methoden aus der Soziologie oder Ethnologie auf. Daten können demnach u.a. in Form von Fragebogenerhebungen, Interviews, teilnehmenden Beobachtungen, Sprachbiografien und Sprachenporträts oder *Lingistic Landscaping* erhoben werden (ebd. 22ff.; vgl. auch Marx/Hufeisen 2003: 192). Im Unterschied dazu dienen psycholinguistische Methoden dazu, „Strategien des Sprachverhaltens (z.B. Code-Switching) und des Sprachlernens sowie die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit [zu erforschen] und zeigen, wie Sprachen im Gehirn miteinander verknüpft sind“ (Riehl 2014: 26). Dies ermöglicht Rückschlüsse über die Vernetzung von Sprachen im Gehirn zu ziehen. Das methodische Vorgehen sieht hierbei bspw. den Einsatz von Versprecheranalysen, Lautdenkprotokollen, Priming-Tests, Eye Tracking oder dem Stroop-Test vor. Neurophysiologische Methoden fokussieren wiederum die Erforschung von Sprachverarbeitungs- und -produktionsprozessen, die mithilfe von Computer-Tomographie oder Techniken der Hirnstrommessung ermöglicht wird (ebd. 31). Abschließend verweist Riehl (ebd. 33) darauf, dass die Methodenwahl immer vom Forschungsprojekt abhängt und auch die Kombination verschiedener Methoden zielführend sein kann (vgl. auch Hufeisen/Marx 2003).

²⁹¹ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenforschung „nicht mit einer bestimmten institutionellen Fachrichtung verbunden“ (Edmondson/House ⁴2011, 15) ist, sondern als „organisatorisches Dach“ (Timm/Vollmer 1993: 37) für Forschende der Fremdsprachendidaktik, Zweitspracherwerbsforschung und Sprachlehr-/lernforschung fungiert (vgl. Edmondson/House ⁴2011, 15; Timm/Vollmer 1993). Ein zentrales Anliegen der Fremdsprachendidaktik besteht laut Surkamp (²2017: 81) darin, „Prozesse[n] fremdsprachlicher Bildung in institutionellen und nicht-institutionellen Kontexten“ zu verstehen. Bausch et al. (²2016: 2) beschreiben die „Fremdsprachendidaktik als die Wissenschaft, die sich maßgeblich mit dem schulischen Umgang in den neueren Sprachen, ihren Lehrenden und Lernenden beschäftigt“, sie gehen dabei auch auf die enge (historische) Verbundenheit von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung ein. Für eine ausführliche Darstellung zu den Handlungsfeldern der Fremdsprachendidaktik vgl. Caspari (2016); Decke-Cornill/Küster (³2015) und für einen Überblick zu Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik vgl. Klippel (2016).

(vgl. z.B. Bausch et al. 2011; Bonnet 2009; Caspari et al. 2016; Doff/Schmidt 2007; Doff 2012; Doff/Grünewald 2015; Elsner/Viebrock 2015; Heine et al. 2020; Hoffmann/Stork 2015; Lütge et al. 2009; Timm 2006; Vollmer 2007a). Mehrsprachigkeit spielt auch in der Fremdsprachendidaktik u.a. bedingt durch Migration und Globalisierung zunehmend eine wichtige Rolle (vgl. Surkamp ²2017: 246), sodass eine Schnittmenge und zahlreiche Überschneidungen zwischen Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik bestehen. Daher soll an dieser Stelle und in den folgenden Kapiteln auch auf Forschungsmethoden und -designs der Fremdsprachenforschung eingegangen werden. Ebenso wie in der Mehrsprachigkeitsforschung erfordert die Arbeit in der Fremdsprachendidaktik neben dem Einsatz verschiedener methodischer Herangehensweisen eine interdisziplinäre Ausrichtung, die die Grundlagen und empirischen Erkenntnisse ausgewählter Bezugswissenschaften, bspw. der Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaften, der Allgemeinen Didaktik oder der empirischen Sozialforschung, integriert (Surkamp ²2017: 81; vgl. auch Bausch et al. ⁶2016: 2f.; Caspari 2016: 12).

Es wird zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen (Riemer ⁶2016b; Schramm 2016; vgl. Kap. 3.2.2) differenziert, wobei v.a. Einzelforschungsprojekte, wie Qualifikationsarbeiten, mehrheitlich einen qualitativen Ansatz verfolgen (Bonnet 2009: 24; Heine et al. 2020; Riemer 2006: 452; Vollmer 2007b: 15).²⁹² Die Verknüpfung verschiedener Ansätze oder ein Mixed-Methods-Design können ebenso vielfältige Möglichkeiten für die Fremdsprachenforschung und -didaktik bieten (Bonnet 2009: 35; Riemer 2013: 260f.; Schramm 2016: 56), sind zugleich aber auch mit der Gefahr verbunden, das Forschungsdesign, z.B. im Rahmen von Qualifikationsarbeiten oder Projekten mit begrenzten Ressourcen, zu komplex zu gestalten (vgl. Schramm 2016: 56).

3.2.2 Qualitatives und quantitatives Forschungsdesign

Wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt, können sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze den Ausgangspunkt für ein Forschungsvorhaben in Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung bilden.

In der Forschungsmethodologie werden beide Ansätze oftmals diametral auf einem Kontinuum von stärker qualitativ bis stärker quantitativ ausgerichteten Forschungsdesigns angeordnet (vgl. z.B. Baur/Blasius ²2019: 2; Kelle ²2019: 162; Kuckartz 2014: 28; Kruse ²2015: 43f.; Reichertz ²2019: 35; Riemer ⁶2016b: 572; Schramm 2016: 51), wobei gerade in aktuelleren Publikationen dafür plädiert wird, beide Ansätze nicht als Gegensätze, sondern als Ergänzung zu betrachten (vgl. z.B. Baur/Blasius ²2019: 2; Döring/Bortz ⁵2016a: 26; Flick ⁸2017: 39ff.; Kelle/Erzberger

²⁹² Quantitative Ansätze werden eher von Forschungseinrichtungen wie der DFG bevorzugt (Vollmer 2007b: 15).

¹²2017: 299ff.; Kelle ²2019: 162). Dennoch unterscheiden sich quantitative und qualitative Forschungsdesigns bereits in ihrer Grundstruktur.

Quantitative Forschungsansätze folgen einem „linear-chronologischen“ Aufbau (Przyborski/Wohlrab-Sahr ²2019: 106) und zielen darauf ab eine verallgemeinerbare Aussage zu treffen, z.B. auf der Grundlage von Hypothesen, die mithilfe von theorie- und empiriebasierten Voruntersuchungen formuliert wurden. Dies impliziert die Verifizierung oder Falsifizierung der aufgestellten Hypothese(n) (vgl. z.B. Riemer ⁶2016b: 572ff.). Dabei nutzen quantitative Ansätze standardisierte Datenerhebungs-, -aufbereitungs- und -auswertungsverfahren, wie einen geschlossenen Fragebogen. Die daraus generierten numerischen Daten dienen als Basis für die Beantwortung der Forschungshypothese(n) (vgl. Flick ⁸2017: 24; Kuckartz 2014: 28; Przyborski/Wohlrab-Sahr ²2019: 106; Riehl 2014: 21f.; Riemer ⁶2016b: 572ff.; Settineri ⁶2016b: 578). Zudem können durch das standardisierte und vorstrukturierte Vorgehen und die Elimination von Variablen, die sich auf das Untersuchungsergebnis auswirken könnten, aber nicht unmittelbar relevant sind, mögliche Störvariablen kontrolliert und ausgeschlossen werden (vgl. Riehl 2014: 21f.; Riemer ⁶2016b: 572ff.; Settineri ⁶2016b: 578).

Die Qualitätsbeurteilung von Messungen bzw. Erhebungen basiert in der quantitativen Forschung auf den drei Hauptgütekriterien klassischer Testtheorie *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* (vgl. Caspari 2016: 16f.; Krebs/Menold ²2019: 490; Settineri ⁶2016b: 579). Die *Objektivität* eines Tests bzw. einer Erhebung ist dann gegeben, wenn er unabhängig vom Testenden oder Beobachtenden misst. Ein Test gilt als reliabel, wenn er reproduzierbar ist und dabei zuverlässig misst. Die *Validität* bezieht sich auf die Gültigkeit von Forschungsergebnissen, d.h. ein Test gilt als valide, wenn er das misst, was er messen soll (vgl. z.B. Krebs/Menold ²2019: 490ff.; Settineri ⁶2016b: 579).²⁹³ Darüber hinaus muss die *Validität* auch für das Forschungsdesign garantiert sein, damit „eine angemessene Interpretation des Forschungsergebnisses und der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für das Forschungsziel“ (Krebs/Menold ²2019: 500) gewährleistet werden kann. Hierbei wird zwischen *interner* und *externer Validität* unterschieden.²⁹⁴

Für quantitative Forschungsdesigns in der Fremdsprachenforschung werden hauptsächlich Tests oder schriftliche Befragungen sowie die Verbindung beider Erhebungsmethoden eingesetzt. Experimentelle oder quasi-experimentelle Ansätze kommen eher selten zum Einsatz, da

²⁹³ Für eine ausführliche Abhandlung vgl. Diekmann (¹¹2017: 247ff.); Moosbrugger/Kelava (²2012:8ff.).

²⁹⁴ Ein Forschungsdesign gilt dann als intern valide, wenn innerhalb einer Messung bzw. Erhebung das gemessene wird, was gemessen werden soll, und die gemessenen Effekte nicht auf Störvariablen zurückzuführen sind, sondern durch Einflussvariablen erklärt werden können. Externe Validität liegt dann vor, wenn sich die Ergebnisse der Messung bzw. Erhebung generalisieren lassen und auf eine größere Population übertragbar sind (vgl. Diekmann ¹¹2017: 247ff.; Krebs/Menold ²2019: 500; Settineri ⁶2016b: 579).

v.a. im komplexen Kontext des Sprachenlehrens und -lernens das Kontrollieren externer Störfaktoren nur schwer zu gewährleisten ist (Settinieri ⁶2016b: 579).

Ein Beispiel für ein quantitativ ausgerichtetes Forschungsprojekt aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung stellt die Studie von Ekinçi/Güneşli (2016: 24) dar, die eine deskriptive Ausrichtung verfolgt und die Vermittlung von Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtskontext erfasst. Aus der Studie gehen verschiedene Forschungsdesiderata, z.B. in Hinblick auf den Umgang und die Integration von Herkunftssprachen und die gezielte Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht, hervor. Ein weiteres Beispiel liegt mit der 2001 durchgeführten DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistung-International) vor, in der die sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schüler*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz erhoben wurden, mit dem Ziel, einen Beitrag zur „Verbesserung von Curricula, Lehrmaterialien, Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Unterrichtsgestaltung in diesen beiden Fächern“ (Schramm 2016: 52) zu leisten. Ebenso folgt die Studie zu Einstellungen als individuelle Lernvariablen von Venus (2017) einem quantitativen Ansatz (vgl. Kap. 2.3.5). In der qualitativen Forschung²⁹⁵ hingegen „geht es stärker um die Sichtweisen der Forschungsteilnehmenden, um die Bedeutung, die sie dem Forschungsgegenstand beimessen, um ihre Motive und biographische Bezüge“ (Kuckartz 2014: 28, vgl. auch Riemer ⁶2016b: 573). Dies impliziert, dass Forschende und Teilnehmende miteinander interagieren und kommunizieren (vgl. z.B. Kuckartz 2014: 28). Dadurch erhalten Forschende einen umfassenden, authentischen und individuellen Einblick in den Forschungsgegenstand, was einerseits ermöglicht, Verhaltensweisen zu erklären und andererseits, individuelle Ausprägungen oder Einstellungen besser in den jeweiligen Kontext einzuordnen (Caspari/Schmelter ⁶2016: 583).

Qualitative Forschungsdesigns haben nicht – wie quantitative Ansätze – die Überprüfung einer vorab festgelegten Forschungshypothese zum Ziel, sondern „deren Generierung und [...] die Entwicklung von Hypothesen und Theorien; in bislang wenig erforschten Handlungsfeldern auch [...] die Exploration dieser Felder“ (Caspari/Schmelter ⁶2016: 583; vgl. auch Döring/Bortz ⁵2016a: 25f.; Riemer ⁶2016b: 573). Daher enthalten sie „mehr zirkuläre Elemente“, was bedeutet, dass die Fragestellung, grundlegende Konzepte sowie die Erhebungsinstrumente im Verlauf des Forschungsprojekts überprüft und ggf. angepasst werden können ((Przyborski/Wohlrab-Sahr ²2019: 106, 109; vgl. auch Döring/Bortz ⁵2016a: 25f.; Riemer ⁶2016b: 573). Diese Flexibilität ermöglicht es zudem, während des Forschungsprozesses auf mögliche Fehlerquellen, bspw. bei der Datenerhebung, zu reagieren und sie durch eine Überarbeitung

²⁹⁵ Qualitative und quantitative Forschungsdesigns werden nicht nur in den genannten Forschungsfeldern angewandt, sondern bilden die Grundlage für die empirische Forschung verschiedener Disziplinen und Fächer, wie bspw. der Soziologie, der Psychologie, den Erziehungs- und Kulturwissenschaften (Flick et al. ¹²2017: 13).

oder Anpassung zu korrigieren (Caspari/Schmelter⁶2016: 583). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird die Interpretation von (nicht-numerischen) Daten herangezogen (Kuckartz 2014: 28; Riehl 2014: 21). Die Datenerhebung erfolgt dabei z.B. in Form von Interviews, Beobachtungen, Befragungen, Introspektion oder Gruppendiskussionen (vgl. z.B. Caspari/Schmelter⁶2016: 585; Schnell et al.¹¹2018: 291ff.).²⁹⁶ Die Zusammensetzung der vergleichsweise kleinen, stichprobenartigen Teilnehmer*innengruppe ergibt sich auf Basis festgelegter Fallmerkmale (Döring/Bortz⁵2016a: 26; Riehl 2014: 21).

Auch qualitative Forschungsdesigns unterliegen Qualitätskriterien. Allerdings besteht bisher, im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen, noch kein allgemeiner Konsens über entsprechende Kriterien und Standards. Einigkeit besteht darin, dass für qualitative Forschung nicht uneingeschränkt die Gütekriterien der quantitativen Forschung *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* gelten können (vgl. Döring/Bortz⁵2016: 106; Flick²2019: 475, 485; Kruse²2015: 55ff.).

Ein Ansatz sieht vor, in Anlehnung an die Gütekriterien quantitativer Forschung Äquivalente für qualitative Ansätze zu formulieren, die je als Pendants für *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* angesehen werden können (vgl. z.B. Kruse²2015: 55ff.; Pinter 2023: 105ff.). *Objektivität* kann bei qualitativen Forschungsdesigns u.a. durch die stärkere Involvierung der Forschenden im Gegensatz zur quantitativen Forschung nur bedingt gegeben sein, weshalb anstelle von *Objektivität* von *Intersubjektivität* oder *reflektierter Subjektivität* ausgegangen wird, die durch die konsequente Darlegung des Forschungsprozesses erreicht wird (Prokopowicz 2017: 70ff.; Pinter 2023: 105ff.). *Realibilität* ist in der qualitativen Forschung dann gegeben, wenn eine „in sich konsistente und kohärente Theorie und deren Verankerung“ vorhanden sind (Prokopowicz 2017: 71). Für die *Validität* wird für qualitative Forschung ebenso zwischen *interner* und *externer Validität* unterschieden (vgl. auch quantitative Gütekriterien):

Interne Validität lässt sich durch ein mehrmethodisches Forschungsdesign erreichen [...], bei dem verschiedenen Methoden, Theorien oder Daten miteinander verknüpft und durch Triangulation aufeinander bezogen werden [...]. Externe Validität bezeichnet die nachvollziehbare Dokumentation von Entscheidungen bezogen auf den Forschungsprozess (ibid.).

Die Übertragung bzw. Anpassung der Gütekriterien quantitativer Forschung auf qualitative Forschung wird allerdings zunehmend kritisch gesehen.

Oft findet eine Vermischung der Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (die sich auf Messinstrumente beziehen) mit den Validitätskriterien wissenschaftlicher Aussagen statt (v. a. interne und externe Validität), die primär von Merkmalen des Untersuchungsdesigns abhängen (Döring/Bortz⁵2016: 107).

Außerdem wird diskutiert, ob für qualitative Forschung dieselben bzw. äquivalente Gütekriterien gelten ‚müssen‘ (Döring/Bortz⁵2016: 107, vgl. auch Flick²2019: 475; Mayring⁶2016: 141f.).

²⁹⁶ Für eine ausführliche Darstellung von Datenerhebungsverfahren für qualitative Forschungsdesigns vgl. auch Flick (⁸2017: 193 ff.); Kruse (²2015: 147ff.); Lamnek (⁶2016: 285ff.); Mayring (⁶2016: 66ff.).

Laut Döring/Bortz (⁵2016: 107f.) verfolgt ein zunehmend stärker akzeptierter Ansatz das Ziel, eigene Gütekriterien zu erarbeiten und diese wissenschaftlich fundiert zu begründen. Dabei liegt ein Problem darin, dass mittlerweile mehr als einhundert Kriterienkataloge existieren und versucht wird, die wichtigsten Kriterienkataloge zusammenzustellen, ein „konsensfähiger einheitlicher Kanon von Kriterienkatalogen“ existiert allerdings bisher nicht (ibid.). Es besteht dennoch die Möglichkeit, dass perspektivisch festgelegte Gütekriterien für qualitative Forschung entwickelt und implementiert werden (ibid.), auch wenn dies aktuell noch nicht absehbar ist (Flick ²2019: 485). Flick (ibid.) schlägt vor, anstelle von festgelegten Kriterien einen Anspruch an qualitative Forschung zu formulieren, der erfüllt wird, wenn

- die Wahl der Methode begründet dargestellt ist,
- die konkreten Vorgehensweisen expliziert werden,
- die dem Projekt zu Grunde liegenden Ziel- und Qualitätsansprüche benannt werden und
- die Vorgehensweisen so transparent dargestellt werden, dass Leser sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projekts machen können.

In dieser Arbeit dienen die oben genannten Äquivalente für Gütekriterien sowie die von Flick formulierten Kriterien, die sich auch mit den Gütekriterien überschneiden, als Grundlage.

In Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik werden qualitative Ansätze bspw. für die Untersuchung von situativ-abhängiger Sprachenverwendung, Formen der Sprachmischung oder frühkindlichem (Mehr-)Spracherwerb eingesetzt (Riehl 2014: 21). Das Forschungsprojekt wird dabei, wenn möglich, in Form einer Langzeitstudie angelegt (ibid.; vgl. auch Caspari/Schmelter ⁶2016: 583). Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, werden qualitative Forschungsdesigns in der Mehrsprachigkeits- sowie Fremdsprachenforschung und -didaktik v.a. für Qualifikationsarbeiten gewählt. An dieser Stelle sei exemplarisch auf die Arbeit von Bär (2009) verwiesen, der im Rahmen von vier Fallstudien aufzeigt, dass IC-Unterricht bereits nach wenigen Stunden die Lernkompetenz fördert und die Schüler*innen dazu befähigt, Texte in einer bisher unbekannt romanischen Sprache (hier: Spanisch oder Italienisch) auf Basis ihrer bisherigen Sprachenkenntnisse und den Prinzipien der IC zu verstehen. Weitere qualitativ-orientierte Studien im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik wurden bspw. von Bermejo Muñoz (2019), Méron-Minuth (2018), Morkötter (2005, 2016) und Prokopowicz (2017) vorgelegt.

Quantitative und qualitative Forschungsdesigns werden in der vorliegenden Arbeit und zunehmend auch in der Forschungslandschaft als gleichwertig verstanden (vgl. z.B. Kuckartz 2014: 29), dennoch wird in der Literatur immer wieder angegeben, dass sich Forschende mit qualitativem Forschungsdesign oftmals besonders für ihr methodisches Vorgehen rechtfertigen müssen. Als Hauptargument wird dabei darauf verwiesen, dass die Erkenntnisse z.B. aufgrund der kleinen Proband*innengruppe nicht verallgemeinerbar bzw. auf eine größere Population übertragbar sind (vgl. Flick ⁸2017: 41; Kruse ²2015: 51ff.; Lamnek ⁶2016: 3). Diese Denkweise

findet sich auch z.T. in der Fremdsprachenforschung wieder, in der der Ansatz der Quantifizierung qualitativ ausgerichteter Forschung mit dem Ziel ansatzweise verallgemeinernde Erkenntnisse zu erlangen, als Möglichkeit angesehen, allerdings von Riemer (2006: 462) als „Irrweg“ bezeichnet wurde. Demnach sollte im Falle einer gewünschten Quantifizierung auch entsprechend ein quantitativer Ansatz für das Forschungsvorhaben gewählt werden (ibid.). Ebenfalls in diesem Kontext diskutiert Bonnet (2009: 34) in seinem Beitrag den Einwand²⁹⁷, qualitative Ansätze könnten nur zur Entwicklung von Hypothesen, nicht aber zur Formulierung verallgemeinerbarer Ergebnisse, führen und spricht sich abschließend für einen rekonstruktiven Ansatz in der empirischen Fremdsprachenforschung aus, da dieser sich durch seine „Gegenstandsangemessenheit und Flexibilität [...] hervorragend [eigne]“. Weiter argumentiert er:

Er [scil. der rekonstruktive Ansatz] wird in besonderem Maße der großen Komplexität und starken Dynamik des Forschungsfeldes (Schul-)Unterricht gerecht und berücksichtigt die Notwendigkeit, diesen Gegenstand als Handlungsfeld der darin agierenden Akteurinnen und Akteure (Lehrende, Lernende, Verwaltung, etc.) zu verstehen. Durch diesen Ansatz ist es möglich, über die bloße Diagnostik hinauszukommen, Erklärungen für die Handlungen der Akteurinnen und Akteure zu finden und diese Handlungen durch geeignete Maßnahmen zu beeinflussen (ibid.).

Letztlich muss für jedes Forschungsprojekt individuell geprüft werden, welches methodische Vorgehen gewählt wird und dieses stringent dargelegt werden (vgl. Bonnet 2009: 35; Vollmer 2007b: 16). Dabei sind besonders ausschlaggebend für die Wahl des Forschungsdesigns:

Erkenntnisinteresse und gewählter Untersuchungsgegenstand sowie das Ausmaß bereits vorhandenen theorie- und empiriegestützten Wissens im untersuchten Wirklichkeitsbereich, [...] Methodenexpertise der Forschenden und die Beschaffenheit und Zugänglichkeiten des Untersuchungsfeldes einschließlich der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer (Riemer 2013: 360).

Dies kann auch ein komplexeres Vorgehen oder die Verknüpfung verschiedener Ansätze im Sinne eines Mixed-Methods-Designs erfordern (Bonnet 2009: 35; Riemer 2013: 260f.; ⁶2016b: 572; vgl. auch Baur/Blasius ²2019: 2; Flick ⁸2017: 42; Settineri ⁶2016b: 581).

3.2.3 Triangulation und Mixed-Methods

Quantitative und qualitative Methoden wurden bereits in Studien Anfang des 20. Jahrhunderts kombiniert, bevor sich in den 1920ern zunehmend eigene unabhängige Forschungsstränge für quantitative und qualitative Methoden entwickelten. Beginnend in den 1950er-Jahren wurden diese vermehrt als sich gegenüberstehend und gegensätzlich wahrgenommen, sodass in den 1970ern sogar „von den beiden *Paradigmen sozialwissenschaftlicher Methoden*“ gesprochen wurde (Kuckartz 2014: 27f.; Herv. i. O.). Während die quantitative Forschung in den 1960er- und 1970er-Jahren im Fokus der empirischen Sozialforschung stand, gewann die qualitative Forschung in den 1980ern an Bedeutung. Gleichzeitig wurde die strikte Gegenüberstellung der Methoden überdacht, wodurch eine Diskussion über deren Kombination entstehen konnte. In

²⁹⁷ Für die ausführliche und argumentativ überzeugende Diskussion des Einwandes vgl. Bonnet (2009).

diesem Kontext entwickelten sich verschiedene Bezeichnungen und Konzepte wie *Methodenintegration*, *Methodenkombination*, *Triangulation* und *Mixed-Methods* (ebd. 29). Insbesondere die letzteren beiden haben sich etabliert. In der Literatur werden Triangulation und Mixed-Methods allerdings teilweise synonym und nicht trennscharf verwendet, dabei handelt es sich um zwei Ansätze, die zwar Gemeinsamkeiten aufweisen, aber in ihrer Grundstruktur unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen.

Der Triangulationsbegriff stammt aus der Navigation, Landvermessung und Astronomie und dient dazu, den Abstand zweier Punkte zu einem dritten unbekanntem Punkt mit zwei Winkelmessungen zu bestimmen (Kelle ²2019: 162; vgl. auch Flick ³2011: 11; Kuckartz 2014: 45f.). Campbell und Fiske (1959), die v.a. quantitativ ausgerichtet forschten, nutzten Triangulation „für die Validierung psychologischer Testergebnisse durch Korrelation mit anderen (ähnlichen und unterschiedlichen) Tests („multitrait-multimethod matrices“)], also für die Kombination zweier quantitativer Verfahren, [...]“ (Kelle ²2019: 162; vgl. auch Flick ³2011: 11). Darauf basierend wurde der Triangulationsbegriff zunehmend für die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden verwendet. In diesem Zusammenhang hat Denzin (1970, ²1978) das Konzept weiterentwickelt, den Begriff der *Methodentriangulation* geprägt und zunächst an dem Ziel der Maximierung der Validität festgehalten, was allerdings nicht unmittelbar mit den Grundzügen qualitativer und quantitativer Methoden vereinbar ist (vgl. Kelle ²2019: 162). Anschließend verstand Denzin Triangulation eher als „Perspektivenbereicherung“ bzw. „als Strategie, um zu einem vertieften Verständnis des Forschungsgegenstands zu gelangen“ (Kuckartz 2014: 46, 49; vgl. auch Kelle ²2019: 162f.). Orientiert an Denzin (²1978) wird dabei zwischen den vier Formen der Triangulation²⁹⁸ *Datentriangulation*, *Beobachter-* und *Forschertriangulation*, *Theorietriangulation* und *Methodentriangulation* unterschieden (vgl. Kuckartz 2014: 46; Baur et al. 2017: 4).²⁹⁹

Der Mixed-Methods-Ansatz entwickelte sich laut Kuckartz (2014: 57) ab Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre ausgehend von Beiträgen von Greene et al. (1989) und Morse (1991). Kelle hingegen (²2019: 159) datiert den Beginn der Entwicklung auf Ende der 1990er-Jahre mit dem Erscheinen der Publikation von Tashakkori/Teddlie (1998).

Bis dato wurde eine Vielzahl an Definitionen vorgelegt, die jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verfolgen (vgl. Kuckartz 2014: 30ff.).³⁰⁰ In dieser Arbeit wird von folgender Definition nach Kuckartz ausgegangen:

²⁹⁸ Für eine kurze definatorische Abgrenzung der vier Formen von Triangulation vgl. Kuckartz (2014: 46f.).

²⁹⁹ Ausführliche Darstellungen zum Triangulationsbegriff finden sich z.B. in Flick (2011: 11ff.; ⁸2017: 42) oder Kuckartz (2014: 44ff.).

³⁰⁰ Für eine Übersicht von 19 verschiedenen Definitionen zum Mixed-Methods-Ansatz vgl. Johnson et al. (2007).

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojekts oder bereits in früheren Projektphasen (Kuckartz 2014: 33).

Entscheidende Voraussetzung in der Mixed-Methods-Forschung ist dabei die „Kompatibilitätsannahme“ (ebd. 35), die dazu dient zu überprüfen, ob die beiden Methoden miteinander kombinierbar sind, sich ergänzen und neue Perspektiven eröffnen. Darüber hinaus ist die Forschungsfrage von entscheidender Bedeutung, denn es geht letztendlich darum, welches methodische Vorgehen sich am besten zur Beantwortung der Forschungsfrage eignet und welches Motiv mit der Studie verfolgt wird (ebd. 35, 50, 58). Kuckartz (2014: 58) weist in diesem Kontext auf die Motive *Triangulation*, *Komplementarität*, *Entwicklung*, *Initiation* und *Expansion* hin.³⁰¹ Für diese Arbeit ist das Komplementaritätsmotiv zentral.

Innerhalb der Mixed-Methods-Forschung stehen verschiedene Designs für das Forschungsvorhaben zur Verfügung³⁰², wie das *parallele Design*, das *sequenzielle Design*, das *Transferdesign* oder weitere komplexe Designformate, die sich nicht eindeutig den bereits skizzierten Designs zuordnen lassen (vgl. Kuckartz 2014: 71ff.).³⁰³ Dazu zählen z.B. *Drei-Phasen-Designs*, *eingebettete Designs* und *Designs mit Integration in mehreren Phasen*. In der vorliegenden Arbeit wurde ein *Design mit Integration in mehreren Phasen* (nach Tashakkori/Teddlie auch *fully integrated mixed model design* genannt) gewählt. Es ermöglicht eine dynamische und interaktive Kombination verschiedener methodischer Vorgehensweisen, d.h. qualitative und quantitative Ansätze können parallel eingesetzt werden, sind aber auch miteinander verknüpft und können sich gegenseitig bedingen (ähnlich wie im *sequenziellen Design*), sodass – im Gegensatz zum *parallelen Design* – die Ergebnisse bereits im Auswertungs- und Analyseprozess in enger Verbindung stehen (ebd. 94f.).

In der Mehrsprachigkeits- sowie Fremdsprachenforschung gewinnen Mixed-Methods-Designs in den letzten Jahren nur langsam an Bedeutung. Sie werden z.B. für Fragestellungen aus dem

³⁰¹ Die ersten beiden sind ergebnisorientiert, während die letzten drei Motive als prozessorientiert gelten, da hier der Forschungsprozess und nicht das Forschungsergebnis im Vordergrund steht (Kuckartz 2014: 59). Triangulation strebt nach der Validierung der Erkenntnisse durch eine oder mehrere Forschungsperspektiven. Bei der Komplementarität werden Erkenntnisse durch den Einsatz verschiedener methodischer Vorgehensweisen komplementiert, also ergänzt und vervollständigt sowie eine erweiterte Interpretation ermöglicht. Das Motiv der Entwicklung zielt darauf ab, mithilfe der Ergebnisse der Studie eine folgende Studie bspw. in Hinblick auf die eingesetzten Forschungsinstrumente weiterzuentwickeln. Bei der Initiation sollen Widersprüche aufgedeckt und Forschungsergebnisse aus einer anderen Perspektive betrachtet werden, sodass möglicherweise auch neue Schlussfolgerungen gezogen werden können. Expansion zielt auf die „Ausweitung der inhaltlichen Breite und der Reichweite einer Studie, indem für Teile der Forschung andere Methoden verwendet werden, die sich hierfür besonders gut eignen“, ab (ebd. 58).

³⁰² Eine ausführliche Diskussion verschiedener Designs in der Mixed-Methods-Forschung findet sich in Kuckartz (2014: 57ff.).

³⁰³ Vgl. dazu Kuckartz (2014: 71ff.) und Kelle (2019: 167ff.).

Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung (vgl. dazu z.B. Ricart Brede 2011) eingesetzt (vgl. Settinieri 2016b: 581; Schramm 2016: 54ff.). Eine aktuelle Studie zum Einsatz von Mixed-Methods-Designs zur Erhebung des fremdsprachlichen und sachfachlichen Begriffswissens im CLIL-Unterricht der Primarstufe stellt Bitmann (2019, 2021) vor.

3.2.4 Begründung des gewählten Forschungsdesigns und Auswahl sowie Festlegung der Erhebungsinstrumente: Theoretische Grundlagen, Konzeption und Aufbereitung

Zentral für diese Machbarkeitsstudie sind die Erprobung, wissenschaftliche Dokumentation und Begleitung des *SF Mehrsprachigkeit* in der Unterrichtspraxis. An dem Projekt nahmen drei Klassen unterschiedlicher Schulformen teil. Eine Übersicht zu den Profilen und Auswahlkriterien der teilnehmenden Schulen findet sich im nächsten Unterkapitel.

Die vorliegende Machbarkeitsstudie ist longitudinal in Anlehnung an ein Panel³⁰⁴ angelegt und verfolgt ein Mixed-Methods-Design. Sie liegt dem *Design mit Integration in mehreren Phasen* zugrunde, da qualitative Methoden (Portfolio inkl. Lerntagebuch, Fragebogen mit offenen Items, leitfadengestützte qualitative Interviews) und eine quantitative Methode (Fragebogen mit halb-/geschlossenen Items) im Verlauf der Machbarkeitsstudie zu verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt wurden und sich gegenseitig beeinflussen. Die Priorität wird hierbei dem qualitativen Ansatz zugeschrieben und die Komplementarität gilt als Hauptmotiv. Die Einbeziehung von qualitativen und quantitativen Verfahren mit einem qualitativen Schwerpunkt wird laut Grum/Zydatiř (2016: 319) zunehmend in Qualifikationsarbeiten eingesetzt:

Erst in jüngster Zeit werden vermehrt statistische Forschungsmethoden in der Fremdsprachenforschung eingesetzt. Rein quantitative Vorgehensweisen stellen in den Qualifikationsarbeiten nach wie vor jedoch eine Minderheit dar; gelegentlich wird von ihnen als Ergänzung zu qualitativen Methoden Gebrauch gemacht, z.B. im Rahmen von Daten- und Methodentriangulationen (mixed methods research). Dieser Trend auf zur Multiperspektivität auf einen komplexen Forschungsgegenstand kann nur begrüßt werden.

Zu Beginn des *SF Mehrsprachigkeit* erfolgt eine erste Fragebogenerhebung und die Einführung des Portfolios inkl. Lerntagebuch, das über die gesamte Projektdauer geführt werden soll. Die Fragebogen werden nochmals in der Mitte³⁰⁵ sowie am Ende der Machbarkeitsstudie eingesetzt und im Projektverlauf angepasst. Abschließend werden leitfadengestützte qualitative Interviews mit Schüler*innen sowie den beteiligten Lehrkräften geführt, um Aspekte aus den Fragebogen und Portfolios zu vertiefen und gezielt zu thematisieren.

³⁰⁴ Das Panel beschreibt „Untersuchungsanordnungen, die an denselben Personen dieselben Variablen (mit derselben Operationalisierung) zu verschiedenen Zeitpunkten erheben. [...] Durch den Vergleich der Messungen lassen sich dann intraindividuelle und interindividuelle Veränderungen festmachen. ‚Intraindividuell‘ bezeichnet die Veränderung eines Individuums auf einer Variablen zwischen den Zeitpunkten der Messungen; dieser Wandel wird ‚interne Fluktuation‘ oder ‚turnover‘ genannt. Die interindividuelle Veränderung bezieht sich auf die Änderung in der Gesamtheit der Gruppe der Versuchspersonen“ (Schnell et al. 2018: 213).

³⁰⁵ Dies gilt nur für die Schüler*innen des BG, die das SF über zwei Schulhalbjahre belegt haben (vgl. Kap. 4.1.1).

Alle Erhebungsinstrumente sind mit einem individuellen Code³⁰⁶ versehen, den die Lernenden zu Projektbeginn erstellen. Dieses Vorgehen wird auch vom *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland* für Erhebungen in Schulen zum Zweck wissenschaftlicher Forschung vorgeschrieben, u.a. um die Wahrung geltender Bestimmungen des Datenschutzes zu gewährleisten. Durch die anonymisierte Codierung ist es unmöglich nachzuvollziehen, wem bspw. das Portfolio gehört. Lediglich die Lehrperson verfügt über eine Liste, auf der die Codes den Schüler*innen zugeordnet werden, weil eine Benotung erfolgen muss. Da für alle Erhebungsinstrumente derselbe individuelle Code verwendet wird, können die einzelnen Erhebungsinstrumente miteinander in Verbindung gebracht werden.

Die verschiedenen Datensätze werden jeweils mit dem Schulkürzel, einer fortlaufenden alphabetischen Schüler*innenummer, die sich auf den Code bezieht, und dem Code selbst abgespeichert, sodass die verschiedenen erhobenen Daten den jeweiligen Lernenden zugeordnet werden können. Für die Berufliches Oberstufengymnasium-Lerngruppe lautet der erste Datensatz bspw. BG_S1_AN04ERW. In der Analyse (Kap. 4) wird u.a. zur besseren Lesbarkeit nur das Schulkürzel und die Schüler*innenummer als Referenz angeführt, also BG_S1.

3.2.4.1 Auswahl der teilnehmenden Schulen

Für die Teilnahme am Forschungsprojekt wurden saarländischen Schulen zunächst verschiedene vorab definierte Auswahlkriterien zugeteilt, die sich wie folgt zusammensetzen:

- Schulform mit gymnasialer Oberstufe: Gymnasium, Gemeinschaftsschule, (Berufliches) Oberstufengymnasium
- Schwerpunktsetzung in der Ausrichtung der Schule: sprachlich, naturwissenschaftlich, informatisch, beruflich
- Sprachenfolge:
 - Französisch als erste Fremdsprache, Englisch als zweite Fremdsprache und Spanisch/Latein/Italienisch als mögliche dritte Fremdsprachen ab der achten Klasse
 - Englisch als erste Fremdsprache, Französisch als zweite Fremdsprache und Spanisch/Latein/Italienisch als mögliche dritte Fremdsprachen ab der achten Klasse
 - Englisch als erste Fremdsprache, Französisch als zweite Fremdsprache
 - Englisch oder Französisch als erste Fremdsprache, Spanisch/Französisch als in der Oberstufe einsetzende Fremdsprache

Hinsichtlich der Sprachenfolge sei erwähnt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schüler*innen der Klassen die gleichen Sprachenvorkenntnisse einbringen. Dies liegt v.a. in den individuellen Sprachlernbiografien der Schüler*innen begründet.³⁰⁷

³⁰⁶ Der Code setzt sich zusammen aus: den ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter, den beiden Zahlen des eigenen Geburtsmonats, den letzten beiden Buchstaben des Vornamens des Vaters, dem ersten Buchstaben des Geburtsortes.

³⁰⁷ Ein Schüler, der bspw. von einem Gymnasium auf die Gemeinschaftsschule gewechselt hat, kann eine andere Sprachenfolge belegt haben als ein Schüler, der ab der fünften Klassenstufe die Gemeinschaftsschule besucht. Eine andere Schülerin bereichert den Unterricht noch mit einer Herkunftssprache oder hat in der Freizeit eine weitere Fremdsprache gelernt. Diese exemplarische Darstellung bildet nur einen kleinen Teil der möglichen Sprachlernkonstellationen ab und soll verdeutlichen, welche Heterogenität in den Klassen erwartet werden kann.

Nach der Definition der verschiedenen Auswahlkriterien erfolgte die mehrkanalige Kontaktaufnahme mit den Schulen. In diesem Kontext wurden die Kooperationsschulen des *Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit* der Universität des Saarlandes kontaktiert, das Forschungsprojekt im Rahmen einer Lehrkräftefortbildung zum SF vorgestellt und weitere bestehende Kontakte zu saarländischen Lehrkräften genutzt. Zudem wurde ein Informationsblatt erstellt und interessierten Lehrenden für deren Schüler*innen zur Verfügung gestellt.

Auf diese Weise konnten drei Schulen für das Forschungsprojekt gewonnen werden, die die vorab definierten Auswahlkriterien erfüllen und im Verlauf der Arbeit mit Berufliches Oberstufengymnasium (BG), Gymnasium (GY) und Gemeinschaftsschule (GE) abgekürzt werden:

Auswahlkriterium	Schule		
	<i>Dr. Walter-Bruch-Schule Berufsbildungszentrum St. Wendel</i> ³⁰⁸	<i>Illtal-Gymnasim Illingen</i>	<i>Gemeinschaftsschule Nohfelden-Türkismühle</i>
Schulform	Berufliches Oberstufengymnasium	Gymnasium	Gemeinschaftsschule
Schwerpunktsetzung in der Ausrichtung der Schule	beruflich	sprachlich – u.a. Angebot eines bilingualen Zweigs Deutsch-Französisch	naturwissenschaftlich
Sprachenfolge (FS = Fremdsprache, Zahl = Klassenstufe, in der die FS einsetzt)	Englisch/Französisch (1./2. FS, bereits an einer anderen Schule belegt) Französisch/Spanisch (z.B. als 2./3. FS, 10/11 oder wiedereinsetzend, da bereits an anderer Schule belegt)	Französisch (1. FS, 5) Englisch (2. FS, 6) Latein/Spanisch (3. FS, 8)	Englisch (1. FS, 5) Französisch (2. FS, 5, Sprachkurs ³⁰⁹ ; Wahlpflicht ab 7) Spanisch (3. FS, 11)

Tabelle 2: Teilnehmende Schulen

Wie der Tabelle entnommen werden kann, wurden Schulen dreier unterschiedlicher Schulformen mit jeweils anderer Schwerpunktsetzung gewählt. Die Sprachenfolge ist an dem Gymnasium und der Gemeinschaftsschule ähnlich, was auch daran liegt, dass dem Französischen im Saarland eine besondere Rolle zukommt und es daher mehrheitlich als erste Fremdsprache gelernt wird (vgl. Kap. 2.2.2; 2.2.3). Das Sprachenangebot aller Schulen sieht das Französische, Englische und Spanische als erste, zweite oder dritte Fremdsprachen vor. Am Gymnasium kann zusätzlich das Lateinische belegt werden.

³⁰⁸ Die Schulen werden in der vorliegenden Version der Arbeit nur aus Gründen der wissenschaftlichen Transparenz genannt und für die anschließende Publikation anonymisiert.

³⁰⁹ Im Saarland belegen Schüler*innen der Gemeinschaftsschule seit 2016 in der fünften Klasse Französisch oder Englisch als erste Fremdsprache und ebenfalls ab Klasse 5 das Englische oder Französische als weitere Fremdsprache im Sprachkurs. Die an dieser Studie teilnehmenden Lernenden haben nicht am Sprachkurs teilgenommen, da dieser erst nach ihrem Eintritt an die Gemeinschaftsschule eingeführt wurde.

Die Darstellung zeigt, dass jede Schule ein eigenes Profil aufweist, wodurch die Vergleichbarkeit der drei unterrichteten Seminarfächer reduziert wird. Allerdings eröffnen die unterschiedlichen Voraussetzungen die Möglichkeit, das *SF Mehrsprachigkeit* in verschiedenen Kontexten zu erproben, je Schule einen tiefgreifenden Einblick zu erhalten und die Gelingensbedingungen für ein solches Konzept ausführlicher zu erforschen.

3.2.4.2 Portfolioarbeit und Lerntagebuch

Im *SF Mehrsprachigkeit* wurde ein Portfolio mit Lerntagebuch eingesetzt. Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundlagen zu Portfolio- und Lerntagebucharbeit dargelegt, bevor auf die Konzeption des verwendeten Portfolios eingegangen wird.

Theoretische Grundlagen

Portfolioarbeit

Portfolios can become a window into the students' heads, a means for both staff and students to understand the educational process at the level of the individual learner. (Paulson et al. 1991: 62)

Der Begriff *Portfolio* stammt aus dem Italienischen ‚portafoglio‘ (‚portare‘ – tragen; ‚foglio‘ – Blatt) und bezeichnete bereits in der Renaissance eine Mappe mit gesammelten Kunstwerken oder Dokumenten, mit denen sich die Künstler*in bewarb und das Können unter Beweis stellte. Im Laufe der Zeit entwickelte er sich zum Sammelbegriff für Bewerbungs-/Ausstellungsmappen von Künstler*innen oder Architekt*innen und zur Bezeichnung von Finanzaufstellungen (z.B. Immobilienportfolio) (Häcker 2011: 84f.; 2017a: 27f). Der Grundgedanke bleibt auch bei der Übertragung des Konzepts in den Bildungsbereich gleich:³¹⁰

Ein schulisches Portfolio zeigt ebenfalls, was sein Autor oder seine Autorin kann, wie sie arbeitet und sich entwickelt hat, und enthält Dinge, die diese wert erachtet hat, in ihrer Mappe oder ihren Ordner aufzunehmen, um sie zu unterschiedlichen Zwecken vorzuzeigen (Häcker 2017a: 28).

Erstmals im Bildungsbereich wurde das Portfolio Ende der 1980er als Reaktion auf Defizite im US-amerikanischen Schulsystem als neue *Assessment*-Methode eingeführt. Auch u.a. in Kanada, Australien, England und Skandinavien wird das Portfolio fortan für die alternative Leistungsbeurteilung eingesetzt. Im deutschsprachigen Raum greift Dietrich von Queis 1993 das Portfolio erstmals auf, was allerdings kaum Beachtung findet. Erst Anfang der 2000er Jahre erscheinen weitere Publikationen zur Portfolioarbeit in der empirischen Bildungsforschung, v.a. von Autor*innen, die die Entwicklungen in den USA verfolgten (ebd. 28-30).³¹¹ Dabei rückten die Prozess- und die Produktdimension von Portfolioarbeit immer mehr in den Fokus,

³¹⁰ Weitere Anknüpfungspunkte finden sich auch in der Reformpädagogik und der *progressive education*, wenn Dokumentationen aller Art, z.B. in Arbeitsmappen, Lehrheften oder Lebensbüchern, zusammengestellt werden. Diesem Begriffsverständnis zufolge kann der Portfolioansatz in Verbindung mit der authentischen Dokumentation von Lernergebnissen, -wegen, -prozessen und Reflexionsarbeit gestellt werden (Häcker 2017a: 30f.).

³¹¹ Für eine ausführliche Abhandlung der Entwicklung der Portfolioarbeit im anglophonen und deutschsprachigen Bildungsbereich vgl. Häcker (2011: 90-125).

wobei eine Verbindung beider Dimensionen scheinbar unmöglich schien (Häcker 2011: 88; vgl. auch Bräuer 2016: 76). Ein prozessorientiertes Portfolio dient v.a. als „Lehrinstrument“ (Häcker 2011: 88) sowie zur „Organisation von Lernprozessen anhand von sogenannten Lernportfolios“ (Bräuer 2016: 76) und ein produktorientiertes Portfolio als „Beurteilungsinstrument“ (Häcker 2011: 88) und zur „Organisation von Leistungsnachweisen anhand von sogenannten Präsentationsportfolios“ (Bräuer 2016: 76). Beispielhaft illustriert diese Entwicklung, dass eine allgemeingültige Definition des Portfoliobegriffs kaum möglich ist (vgl. auch Häcker 2017b: 35; Winter 2010: 10). Hinzu kommt u.a., dass sich der Forschungsbereich stetig weiterentwickelt und je nach Schwerpunktsetzung, z.B. Selbstreflexion, Methodenkompetenz oder Leistungsbeurteilung, verschiedene Anforderungen an die Portfolioarbeit bestehen.

In diese Arbeit wird der Portfoliobegriff wie in der folgenden Definition nach Paulson et al. (1991: 60), die auf einem kooperativen und partizipativen Ansatz basiert, und u.a. ebenso von Häcker (2011: 126f.; 2017b: 36) herangezogen wird, verstanden:³¹²

A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's effort, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection (Paulson et al. 1991: 60).

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des/der Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung des/der Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, die Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen (Übersetzung von Häcker 2017b: 36).

Bei diesem Verständnis von Portfolioarbeit steht u.a. die dialogische Unterrichtspraxis im Fokus und damit einhergehend auch ein schüler*innenorientierter Unterricht, der laut Häcker (2017b: 37) „‘Spurensuche‘ [betreibt], um Lernwege und Lernergebnisse der Reflexion verfügbar zu machen im Dienste weiteren, zunehmend selbständigeren Lernens.“

Bräuer (2016: 77) schließt sich der Definition von Paulson et al. an und schlägt zur weiteren Konkretisierung folgende vier Wirkungsbereiche von Portfolioarbeit vor: *Lernprozesse entfalten, Lernengemeinschaften profilieren, verschiedene Lerner*innentypen unterstützen, Reflexionskompetenz differenzieren.*³¹³

Die Komplexität des Portfoliobegriffs wird nicht nur anhand der Definitionsauswahl, sondern auch anhand der Vielfalt der existierenden Portfoliobegriffe³¹⁴ im Bildungsbereich deutlich:

³¹² Eine weitere Herangehensweise an den Portfoliobegriff findet sich bspw. bei Winter (2010).

³¹³ Eine kurze Beschreibung der Wirkungsbereiche findet sich in Bräuer (2016: 77ff.).

³¹⁴ Zur Vielfalt der Portfoliobegriffe vgl. Häcker (2017b).

Häcker (2017b: 34)	Gläser-Zikuda/Hascher (2007: 12f.)	Winter (2010: 13f.)
Beurteilungsportfolio	Arbeitsportfolio	Arbeits-/Kursportfolio
Bewerbungsportfolio	Entwicklungsportfolio	Präsentations-/Vorzeigeportfolio
Vorzeigeportfolio	Vorzeigeportfolio	Lern-Entwicklungsportfolio, Bildungsdocumentation
Access portfolio	Beurteilungsportfolio	Prüfungsportfolio
Entwicklungsportfolio	Bewerbungsportfolio	Bewerbungsportfolio
Professional development portfolio		
Medienportfolio		
Sprachenportfolio		
Kompetenzportfolio		
Entrance portfolio		
Exit portfolio		
Projektportfolio		
Electronic portfolio		
Epochenportfolio		
Kursportfolio		
Jahresportfolio		
Schulzeitportfolio		

Tabelle 3: Vielfalt der Portfoliobegriffe

Häcker (2017b: 34ff.) klassifiziert die Portfoliobegriffe nach Zweck, Qualifikation, Chronologie, Unterrichtsform, Medium und Zeitrahmen und entwickelt zur weiteren Präzisierung ein *Modell zur Charakterisierung von Portfolioarbeit*. Gläser-Zikuda/Hascher (2007: 12f.) sowie Winter (2010: 13f.) orientieren sich an US-amerikanischen Autor*innen und unterscheiden fünf Portfoliotypen. Winter setzt diese noch in Verbindung und schafft Übergänge, u.a. indem er aufzeigt, welche Portfolios in der Klasse bzw. im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus geführt werden. Gläser-Zikuda/Hascher (2007: 13) verweisen darauf, dass die Portfolios in der Praxis „natürlich nicht in Reinform, sondern in Mischformen [eingesetzt werden], da sich die unterschiedlichen Intentionen der Portfoliotypen teilweise überlagern.“

Im Folgenden soll das *Modell zur Charakterisierung von Portfolioarbeit* nach Häcker (2017b: 37f.; 2005: 15; vgl. Abb. 1) dargelegt werden, da es als Grundlage für die spätere Einordnung des in dieser Machbarkeitsstudie eingesetzten Portfolios dient.

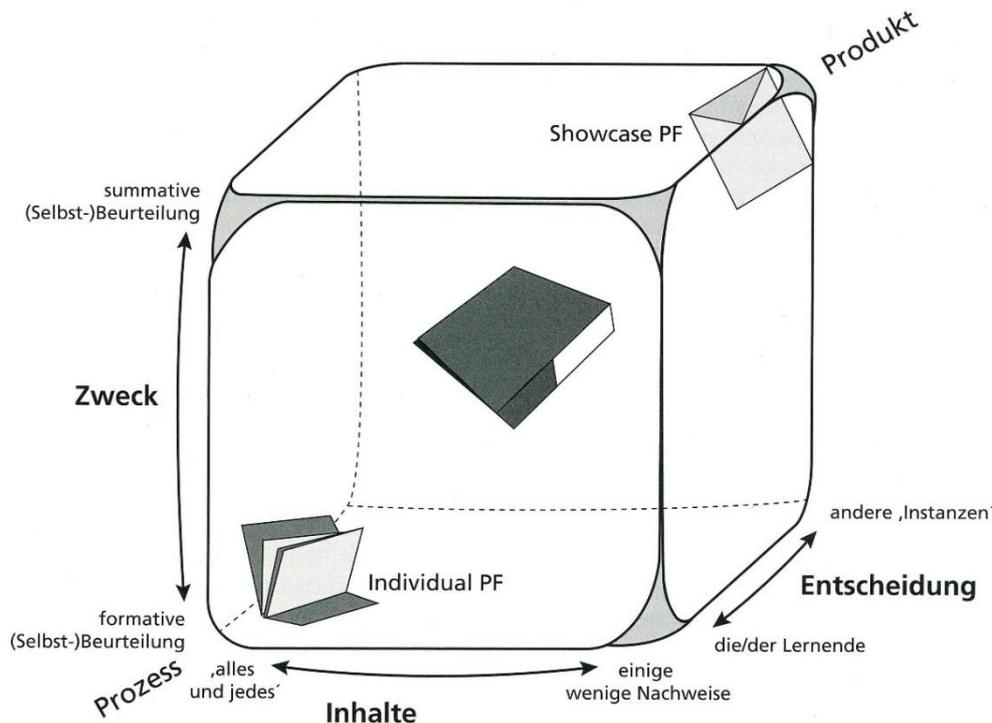


Abb. 1: Dimensionen eines Modells zur Charakterisierung von Portfolioarbeit (Häcker 2017b: 38)

Häcker (2005: 15) unterscheidet im Modell folgende Kategorien:

- Zweck: Wozu wird das Portfolio erstellt?
- Inhalte: Was kommt in das Portfolio hinein?
- Entscheidung: Bei wem liegen die Entscheidungen?

Als ‚Extrempole‘ zur Darstellung der Prozess- und Produktdimension bei der Portfolioarbeit dienen das *individual portfolio* und das *showcase portfolio*. Bei ersterem erstellen Lernende das Portfolio in Eigeninitiative und definieren den Zweck des Portfolios weitestgehend selbst, dabei steht die Verbesserung der individuellen Lernleistung im Fokus. Dies schließt das mehrmalige Überprüfen und Reflektieren der eigenen Entwicklung und Lernleistung alleine und/oder mit der Peergroup mit ein (formative (Selbst-)Beurteilung). Lernende wählen die Inhalte selbstständig aus und sammeln alle Nachweise, die im Laufe des (Lern-)Prozesses erstellt wurden.

Beim *showcase portfolio* hingegen ist der Zweck des Portfolios klar vorgegeben. Es dient v.a. der Präsentation und Dokumentation „möglichst perfekte[r] Endprodukte“ zur abschließenden Beurteilung (Häcker 2017b: 38). Der Lernprozess wird dabei nicht dokumentiert, hier steht die Leistungsbewertung und Diagnostik im Vordergrund (summative (Selbst-)Beurteilung). Die Entscheidung über die Inhalte und deren Umfang liegt demnach nicht beim Lernenden selbst, sondern wird von anderen Instanzen, z.B. der Lehrperson, getroffen.

Mithilfe dieser zwei ‚Extrempole‘ ist es nun möglich, das eigene Portfolio genauer einzuordnen und das eigene Verständnis von Portfolioarbeit transparent darzustellen (Häcker 2017b: 37ff.). Das Modell erlaubt auch, individuell auf die Schüler*innen einzugehen und ihnen bei Bedarf

einen festeren Rahmen oder mehr Freiraum bei der Gestaltung des Portfolios zu geben.

Wie aus dem von Häcker vorgelegten Modell hervorgeht, bietet Portfolioarbeit eine Fülle an Möglichkeiten und ein hohes Maß an Individualisierung für den Einsatz im Unterricht, was mit Vor- aber auch mit Nachteilen verbunden ist. Einer der Vorteile besteht in der Sichtbarmachung des Lernprozesses, wo im Unterricht ansonsten oft nur das fertige Produkt, z.B. ein Aufsatz, für die Bewertung eine Rolle spielt. Durch das Portfolio werden nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Fortschritte, Entwicklungen und Lernwege nachvollziehbar. Außerdem erfordert ein bestmögliches Produkt auch einen gelungenen (Lern-)Prozess. Portfolioarbeit orientiert sich am Lernenden und ermöglicht, eine kreative, abwechslungsreiche sowie individuelle Gestaltung der Lernprozesse. Dies schließt auch die kontinuierliche Weiterentwicklung und Überarbeitung mit ein. Durch die kompetenzorientierte Ausrichtung von Portfolios wird zudem die selbstgesteuerte Weiterentwicklung methodischer Kompetenzen, z.B. die Reflexionskompetenz, ermöglicht. Die Schüler*innen stellen ihre Leistung also selbstbestimmt dar. Damit verbunden ist, dass nicht die konventionellen Methoden der Leistungsbewertung, z.B. mit Fehlermarkierung und eines Punktesystems, im Vordergrund stehen (vgl. Häcker/Lissmann 2007: 212, 225; Häcker 2017b: 35f.; 2017c: 16).

Gerade die Leistungsbewertung im Zusammenhang mit Portfolioarbeit wird allerdings kontrovers diskutiert und kann auch als Nachteil gesehen werden. Das Portfolio wurde eingeführt, um der ‚Testmanie‘ entgegenzuwirken und den Lernenden mehr Freiräume für die selbstgesteuerte Gestaltung von Lernprozessen zu schaffen. Dies erhöht die Komplexität bei der Leistungsbewertung, da nicht auf altbekannte Bewertungssysteme zurückgegriffen werden kann. Zudem bietet die Vielfalt der Portfolioinhalte die Gefahr, jedes noch so kleine Produkt, sei es eine Reflexion, ein Aufsatz oder nur eine Notiz, bewerten zu wollen. Dies widerspricht der Grundidee des Portfolios als alternatives Leistungsbewertungsinstrument (vgl. Häcker 2007: 101; vgl. auch Häcker/Lissmann 2007: 225f.). In diesem Kontext wird auch der Grad der Standardisierung von Portfolios kritisch diskutiert (vgl. z.B. Schwarz 2010).³¹⁵

Weitere Herausforderungen bei der Portfolioarbeit können in der Motivation und Selbstdisziplin der Lernenden für das konsequente selbstständige Arbeiten liegen. In diesem Kontext vertritt ich die Meinung, dass Schüler*innen aktuell noch Motivationsmomente, auch in Form von Leistungsbewertung bzw. Benotung, benötigen, damit die Portfolioarbeit gelingt.³¹⁶

³¹⁵ Da die Bewertung der Portfolios in dieser Studie in der Verantwortung der jeweiligen Lehrpersonen lag, erfolgt keine ausführliche Darstellung der Herausforderungen und Chancen bei der Leistungsbewertung von Portfolioarbeit. Für Impulse dazu vgl. z.B. in Biermann/Volkwein (2010); Brunner/Häcker/Winter (2017); Gläser-Zikuda/Hascher (2007); Gläser-Zikuda (2007); Häcker (2007); Keller/König (2017).

³¹⁶ Im Rahmen der Machbarkeitsstudie zeigte sich, dass die Qualität der Portfolios leidet, wenn keine transparenten Ziele, auch in Hinblick auf die Benotung, formuliert wurden.

Lerntagebuch

Das *Lerntagebuch*, auch *Lernprotokoll* oder *Lernjournal* genannt, wird v.a. in den letzten Jahrzehnten vermehrt im Unterricht eingesetzt. Die Tagebuchforschung an sich blickt allerdings bereits auf eine längere Tradition zurück und das Schreiben von Tagebüchern gilt als fester Bestandteil vieler Studien bspw. in der Entwicklungspsychologie, Biographieforschung oder klinischen Psychologie (Gläser-Zikuda/Rohde/Schlomske 2010: 4f.; Gläser-Zikuda/Hascher 2007: 10f.). Das Tagebuch zeichnet sich dabei durch seine Alltagsorientierung sowie Kontinuität aus und dient zur Reflexion und als Gedächtnisstütze (Gläser-Zikuda/Hascher 2007: 10f.). Diese Eigenschaften spielen auch beim *Lerntagebuch* eine besondere Rolle.

Im schulischen Kontext wird das *Lerntagebuch* als Instrument eingesetzt, das es den Lernenden ermöglicht auf persönlicher Ebene Lerninhalte, -prozesse, -strategien und -wege zu dokumentieren, zu visualisieren und zu reflektieren. Dies setzt voraus, dass die Lernenden sich selbst beobachten und mit sich kommunizieren. Das Aufschreiben bspw. der Gedanken, Gefühle, Probleme, Überlegungen und Fragen hilft beim Ordnen und Reflektieren (Alsheimer/Müller 2000: o.S.; Gläser-Zikuda/Hascher 2007: 11; Petko 2013: 207). Laut Petko (2013: 208) sind folgende Merkmale grundlegend für die Arbeit mit einem *Lerntagebuch*:

- (1) *Lerntagebücher* sind schriftlich.
- (2) *Lerntagebücher* sind kontinuierlich.
- (3) *Lerntagebücher* sind persönlich.
- (4) *Lerntagebücher* sind verknüpft mit Lernkontexten.
- (5) *Lerntagebuchschreiben* führt nicht automatisch zu Reflexion oder Metakognition. (Petko 2013: 208)

Durch das Verschriftlichen (1) wird gemäß des *Writing to learn*-Ansatzes zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten angeregt, was sich positiv auf den Lernprozess auswirkt. Das schriftliche Fixieren der Gedanken, Überlegungen, Ideen, Gefühle, etc. trägt dazu bei, dass Lernende mit sich selbst in Kommunikation treten und das eigene Lernhandeln nochmal neu wahrnehmen, was zu einer Optimierung und Weiterentwicklung eigener Lernstrategien beiträgt (vgl. auch Alsheimer/Müller 2000: o.S./Winter 1999: 204). Damit zusammenhängend ist oft auch eines der Ziele beim *Lerntagebuchschreiben*, „das Erleben der Selbstverantwortlichkeit [...] für das, was gelernt wird und im Unterricht geschieht, zu stärken“ (Winter 1999: 204).

Die Kontinuität eines *Lerntagebuchs* (2) erlaubt die fortwährende Darstellung von Lernwegen, zeichnet die dabei gemachten Lernprozesse nach und schafft regelmäßige Schreibanlässe (vgl. *ibid.*). In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass *Lerntagebücher* einen stärkeren formativen Charakter aufweisen als Portfolios, da hier nicht „das Herstellen eines kohärenten und präsentablen Produkts [...], [sondern] [...] eher der Weg das Ziel [ist]“ (Petko 2013: 208). Dabei ist es empfehlenswert, regelmäßig ausreichend Zeit für das Schreiben des *Lerntagebucheintrags* im Unterricht und zu Hause einzuplanen (Alsheimer/Müller 2000: o.S.).

Weiterhin sind Lerntagebücher individuell, persönlich und privat (3) (vgl. auch Winter 1999: 205). Wenn die Lehrperson Einblick in das Lerntagebuch erhalten soll, z.B. zur Benotung, muss dies vorher transparent kommuniziert werden.

Der Lernkontext (4) bestimmt über die Ausrichtung des Lerntagebuchs (vgl. *ibid.*):

In informellen Lernsettings ist das Schreiben eines Lerntagebuchs üblicherweise freiwilliger und selbstverantworteter Bestandteil der eigenen Lernstrategie. In formellen Bildungskontexten kann das Schreiben eines Lerntagebuchs jedoch auch ausdrücklich empfohlen oder sogar obligatorisch sein, z.B. als Teil von Lernaufgaben oder als Bestandteil des Leistungsnachweises (Petko 2013: 208).

Der Einsatz eines Lerntagebuchs alleine befähigt Lernende nicht automatisch zum selbstständigen Reflektieren (5) (vgl. Kap. 2.3.3.3). Die Qualität von Lerntagebüchern kann demnach stark variieren.³¹⁷

Winter (1999: 204) formuliert neben einigen der o.g. folgende weitere Zielsetzungen von Lerntagebüchern für Lernende:

- Festigung des behandelten Stoffes (Strukturierung, Wiederholung, Fixierung)
- Differenzierung von Verstandenem und Unverstandenem
- Evaluation einer Unterrichtsveranstaltung (*ibid.*)

Für Lehrpersonen, sofern das Lerntagebuch gelesen werden darf (vgl. (4)), bestehen folgende Zielsetzungen (Winter 1999: 205):

- Aufschlüsse über die individuellen Verstehensprozesse, die Lernwege und die Lernerfolge ihrer SchülerInnen
- Grundlage für die Veränderung und innere Differenzierung des Unterrichtes
- Vorbereitung von Gesprächen mit Einzelnen und dem ganzen Kurs
- Basis [für] Gespräche über Lernwege, inhaltliche Probleme, soziale Prozesse und die Qualität eines Kurses (*ibid.*)

Wie beispielhaft aus den Überlegungen von Alsheimer/Müller (2000), Petko (2013) und Winter (1999) deutlich wird, ist der Einsatz von Lerntagebüchern mit vielen Vorteilen verbunden. Sie ermöglichen Lernenden ihre Gedankenwelt mithilfe des Schreibprozesses zu ordnen, zu verarbeiten und zu reflektieren. Dabei kann es sinnvoll sein, die Lernenden sukzessive mit bedarfsgerechten Hilfestellungen an das Schreiben von Reflexionen heranzuführen, da das Schreiben eines Lerntagebuchs, v.a., wenn es offene Antwortformate erlaubt, komplex und vielseitig sein kann und von Lernenden bereits ein hohes Maß an Reflexionskompetenz verlangt.

Der Einsatz eines Lerntagebuchs kann u.a. aufgrund der Komplexität und Offenheit und damit verbunden der Berücksichtigung von Gütekriterien qualitativer Forschung für den Forschenden mit Problemen verbunden sein, da ein solch offenes, individuelles und wenig standardisiertes Format die Auswertung erschwert und eine Vergleichbarkeit nahezu unmöglich macht.

³¹⁷ Um dem vorzubeugen und den Lernenden die benötigte Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung von Reflexionskompetenz zu geben, können bspw. Hilfestellungen in Form von Leitfragen angeboten werden. Dabei gilt es zu beachten, dass die Hilfestellungen als Anregungen dienen, nicht zu viel vorstrukturieren und ausreichend Raum für den persönlichen Charakter des Lerntagebuchs bleibt (vgl. auch Winter 1999: 205).

Konzeption

Das *SF Mehrsprachigkeit* wurde von einem Portfolio mit integriertem Lerntagebuch, genannt *Mein (Sprachen-)Portfolio*, begleitet.³¹⁸ Das Führen eines Portfolios wird in der Handreichung Seminarfach als verpflichtend vorgegeben, das zusätzliche Führen eines Lerntagebuches wird empfohlen, wobei Lerntagebuch und Portfolio oft synonym verwendet werden und eine eindeutige Abgrenzung nicht immer vorgenommen wird (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010: 22). Das Portfolio soll als Präsentationsportfolio angelegt werden und alle Aktivitäten beinhalten, die erarbeitet werden, z.B. Mitschriften, Kurzreferate, Präsentationen (ebd. 22, 40). Das Lerntagebuch wird als Teil des Portfolios angesehen und soll „zu einem reflektierten Umgang mit den Lerninhalten und Aufgaben des SF führen“ (ebd. 40). In diesem Sinne sollen die Schüler*innen v.a. „aus den Lerngelegenheiten diejenigen aus[zu]wählen, die für sie subjektiv bedeutsam sind.“ (ebd. 40). Durch das regelmäßige schriftliche Fixieren der eigenen Gedanken, Ideen und Überlegungen soll sukzessive das Methodenbewusstsein erweitert werden. Das Führen des Portfolios und Lerntagebuchs zielt demnach darauf ab, metakognitive Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern, die den Lernenden helfen, ihre eigenen Lernprozesse und -wege zu verstehen (ebd. 3, 40).

Hinsichtlich der formalen Gestaltung des Portfolios gilt die Empfehlung, es übersichtlich und systematisch, z.B. in einem Ordner abgeheftet, zu halten und eine Einleitung, ein Inhaltsverzeichnis mit Seitenzahlen sowie Quellenangaben beizufügen. Im Lerntagebuch soll für jede Doppelstunde eine eigene Abhandlung angefertigt werden, die bis zu einer Seite umfasst, keine Stichpunkte enthält und bei der auf formale Richtigkeit geachtet wird. Weiterhin heißt es:

Entscheidend für die Anerkennung (Benotung) ist, dass das Lerntagebuch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Thema widerspiegelt. Dies kann an bestimmten Kriterien festgemacht werden, beispielsweise der Strukturiertheit, der Reflexion über das eigene Lernen oder der kritisch abwägenden Darstellung (ebd. 41).

Um den Lernenden eine Hilfestellung beim Schreiben der Reflexion zu geben, werden in der Handreichung Leitfragen vorgeschlagen. Zudem wird ausgeführt, dass die Lernenden bei Bedarf bilateral individuell unterstützt werden sollen, v.a. in der Anfangszeit.

Das *Mein (Sprachen-)Portfolios* basiert auf den aufgeführten Vorgaben und Empfehlungen. Im Folgenden wird dessen Aufbau weiter konkretisiert.

Nach dem Deckblatt³¹⁹ folgt eine allgemeine Einführung in die Portfolioarbeit.³²⁰ Das *Mein (Sprachen-)Portfolio* an sich ist in folgende drei Teilbereiche unterteilt:

³¹⁸ Die Schüler*innen erhielten zu Beginn des SF eine Vorlage, die sie nach und nach eigenständig mit Inhalten füllten.

³¹⁹ Auf dem Deckblatt wird auch der anonymisierte Code der Schüler*innen notiert.

³²⁰ Diese beinhaltet neben Antworten auf die Fragen *Was ist ein Portfolio?* und *Wie ist das Portfolio aufgebaut?* auch ein Quellen- und Bildverzeichnis.

1. *Mein Sprachenporträt, meine Sprachlernbiografie und mein Sprachenpass*
2. *Mein Lerntagebuch, inkl. Dossier*
3. *Kleine Übungen für zwischendurch*

Unter Rückgriff auf das *Modell zur Charakterisierung von Portfolioarbeit* (Häcker 2017b: 38) lässt sich das Portfolio wie folgt einordnen:

Zweck: Das Portfolio dient aus Schüler*innensicht der fortwährenden Dokumentation und Reflexion der Seminarinhalte, ihrer Lernprozesse und Erkenntnisse aus dem Seminar. Dies umfasst nicht nur Mehrsprachigkeit als Hauptgegenstand, sondern auch die im SF erworbenen wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen. Aus Sicht der Lehrperson und der Forschenden dient das Portfolio zum einen zur Dokumentation der Seminarinhalte, zur Sichtbarmachung von Lernprozessen und -wegen, zur Seminarevaluation und zum anderen auch zur Leistungsfeststellung. Zudem ist der Einsatz der Portfolios als eines der gewählten Erhebungsinstrumente für mich als Forscherin zentraler Bestandteil des Forschungsdesigns.

Inhalte: Durch die Dreiteilung des Portfolios ist der Aufbau bereits vorgegeben. Die Inhalte des ersten und dritten Teils wurden dabei von mir festgelegt. Beim zweiten Teil, dem Lerntagebuch, erhalten die Schüler*innen mehr Gestaltungsfreiraum. Ebenfalls beinhaltet dieser Teil des Portfolios die Reflexionen der Lernenden und die Materialien, die im SF erarbeitet wurden. Dies erlaubt ihnen zum einen, ihre eigenen Arbeitsergebnisse zu sammeln und zu ordnen, zum anderen können die Lernenden mithilfe ihrer Materialien und Reflexionen ihre Lernprozesse und -wege nachvollziehen, überdenken und weiterentwickeln. Der vergleichbar hohe Grad an Standardisierung wurde gewählt, da bei der Entwicklung des Portfolios verschiedene Faktoren berücksichtigt werden mussten: Es konnte nicht davon ausgegangen werden, dass die Lernenden bereits mit der Portfolioarbeit vertraut sein würden. Ein Format, das den Lernenden eine gewisse Struktur vorgibt, erscheint daher geeignet, um sie an die Portfolioarbeit heranzuführen, ohne sie zu überfordern. Auch aus motivationaler Sicht bietet sich ein stärker standardisiert orientiertes Portfolio an, da es sich beim SF um ein Schulfach handelt, das belegt werden muss³²¹, und bei dem das Engagement der Schüler*innen nicht immer gegeben ist, z.B. da die Note aus der Berechnung der Abiturnote ausgeschlossen werden kann. In den Vorgesprächen mit den Lehrkräften wurde deutlich, dass es daher geeigneter ist, die Lernenden durch die Portfolioarbeit zu führen, anstatt ihnen viel Freiraum anzubieten. Darüber hinaus benötigten die Lehrpersonen eine Benotungsgrundlage, hauptsächlich für die Schulhalbjahre, in denen kein anderer großer Leistungsnachweis, bspw. eine Hausarbeit, vorgesehen war. Dies ist bei einem

³²¹ Zur Zeit der Durchführung der Machbarkeitsstudie war das SF verpflichtend. Dies änderte sich im Schuljahr 2020/2021 (vgl. Kapitel 3.1.2).

standardisierten Portfolio ‚leichter‘ als bei einem individuell gestalteten Portfolio.³²²

Entscheidung: Wie bereits im vorigen Punkt deutlich wurde, lag die Entscheidung über die Inhalte im ersten und dritten Teil des Portfolios weitestgehend mir. Der zweite Teil, das Lern-tagebuch, wurde von den Schüler*innen gestaltet. Sie erhielten allerdings die Vorgabe, ihre Reflexionen in diesem Teil abzuheften, ebenso wie ihre Arbeitsergebnisse.

Wird das im *SF Mehrsprachigkeit* eingesetzte Portfolio in das Modell von Häcker (2005, 2017) eingeordnet, handelt es sich um einen Hybriden aus *showcase* und *individual portfolio*, wobei eine stärkere Fokussierung hin zum *showcase portfolio* besteht, wie auch in der Handreichung Seminarfach vorgesehen ist.

Im Folgenden werden die drei Teilbereiche des *Mein (Sprachen-)Portfolio* näher beleuchtet:

1. Mein Sprachenporträt, meine Sprachlernbiografie und mein Sprachenpass

Der erste Teil des Portfolios basiert u.a. auf dem *Europäischen Sprachenportfolio (ESP)*, dessen Entwicklung 1991 während des Symposiums des Europarats zur Thematik „Transparenz und Kohärenz beim Sprachenlernen im Europarat“ initiiert wurde.³²³ Laut der Europarat-Website werden mit dem ESP v.a. folgende Ziele verfolgt (Council of Europe 2021; vgl. auch Becker 2013: 59; Little 2011: 9ff.; Kontostathi 2012: 42f.):

- Unterstützung bei der Entwicklung von Lernerautonomie, Mehrsprachigkeit sowie interkultureller Bewusstheit und Kompetenz
- Möglichkeit für die Dokumentation der eigenen Sprachlernerfolge und Erfahrungen beim Sprachenlernen und der Verwendung von Sprachen

In diesem Sinne dient es zum einen zur Lernbegleitung und zum anderen zur Dokumentation. Becker (2013: 59f.) und Burwitz-Melzer (2016: 417) unterscheiden hier zwischen der pädagogischen Funktion sowie der Dokumentations- und Vorzeigefunktion. Kontostathi (2012: 46f.) spricht von der pädagogischen und informativen/registrierenden Funktion.

Das ESP erfüllt eine pädagogische Funktion, da es die Lernenden beim lebenslangen Sprachenlernen begleitet und ihre Motivation, sich mit neuen Sprachen und Kulturen aktiv auseinanderzusetzen, steigert. Dies ist eng verbunden mit dem sprachpolitischen Ziel der EU ‚Muttersprache plus zwei‘ (vgl. Kap. 2.2.1). Damit zusammen hängt auch die Förderung von Sprach(lern)be-wusstheit, Sprachlernkompetenz und interkultureller kommunikativer Kompetenz. In diesem

³²² Ich bin mir bewusst, dass gerade in der Individualisierung eines Portfolios eine Vielzahl von Potenzialen liegt und dass die vorgebrachten Argumente auch kritisch hinterfragt werden können. Das Portfolio stellt in dieser Arbeit eines der gewählten Erhebungsinstrumente dar und ist mit der Beantwortung der Forschungsfragen verbunden. In diesem Sinne bestand eine Herausforderung bei der Entwicklung des Portfolios darin, eine gute Balance zwischen Standardisierung und Individualisierung zu finden, um allen Beteiligten gerecht zu werden.

³²³ Im Anschluss entwickelte sich 1996 das erste schweizerische Sprachenportfolio, welches in den Folgejahren als Vorlage diente und 2001 in einer ersten Auflage veröffentlicht wurde. Aus der Erprobung und Evaluation in 15 EU-Mitgliedsstaaten gingen erste länder- und institutionsspezifische Varianten des ESP hervor. Seither wurden über 118 ESP-Varianten auf den jeweiligen Webseiten validiert (Kontostathi 2012: 41f.; Little 2019: 28).

Kontext soll das ESP die Lernenden dabei unterstützen, ihre Lernwege und -prozesse zu dokumentieren, bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Hierbei werden auch die Selbsteinschätzung, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit gefördert, was dazu führt, dass die Lernenden ihre Lernerfolge bewusst wahrnehmen und davon profitieren können (Becker 2013: 60f.; vgl. auch Kontostathi 2012: 46f.).

Becker (2013: 61) fasst die Funktionen des ESP für die Lernenden wie folgt zusammen:

Das ESP hilft den Lernenden

- ihre sprachlichen Kompetenzen zu beschreiben, einzuschätzen und den international vergleichbaren Kompetenzniveaus des GeR zuzuordnen,
- schulische und außerschulische Erfahrungen beim Sprachenlernen und interkulturelle Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren,
- über ihre sprachlichen Kompetenzen zu informieren (z.B. im Zusammenhang mit Schulwechsel, Sprachkursen, Austauschprogrammen, Bewerbungen) sowie
- Ziele für das Sprachenlernen zu setzen, das weitere Lernen zu planen, umzusetzen und zu evaluieren (ibid.).

Die Dokumentations- und Vorzeigefunktion des ESP dient dazu, die sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen und Fähigkeiten der Lernenden auf eine transparente und vergleichbare Weise darzustellen. Die Dokumentation des Sprachentwicklungsstands ermöglicht es bspw. einzuschätzen, in welchem Bereich bereits Fortschritte gemacht wurden und in welchen Kompetenzbereichen noch Verbesserungsbedarf besteht. Das ESP gibt auch den Lehrenden oder Erziehungsberechtigten einen Einblick in die Sprachentwicklung der Lernenden, was z.B. bei einem Schulwechsel sinnvoll sein kann (Becker 2013: 60, vgl. auch Kontostathi 2012: 46f.).

Das ESP bietet vielfältige Möglichkeiten für das fächer- und sprachenübergreifende Sprachenlehren und -lernen, wird allerdings bislang kaum im Schulkontext eingesetzt. Gründe dafür sieht Little (2019: 28ff.) in der zu geringen Unterstützung bei der Umsetzung im Unterricht und der teilweise bestehenden Inkompatibilität mit Unterrichtskonzepten, denn während das ESP auf die Förderung von Lernerautonomie ausgelegt ist, erhält diese erst langsam in der Schulpraxis aktiv Einzug. Zudem sieht er Herausforderungen bei der Integration des ESP in curriculare Vorgaben und mit Inhalten des ESP-Modells an sich, v.a. dem Ausfüllen von Checklisten zum Sprachenlernen, da diese im Widerspruch zu sprachenvernetzendem Lernen stehen. Anregungen für die Überarbeitung des ESP insbesondere zur Förderung von Mehrsprachigkeit schlägt Langner (2019: 47f.) vor. Laut Little (2019: 32) ist es eher unwahrscheinlich, dass das ESP zukünftig in Schulen eingesetzt wird; mehr Chancen sieht er im Bereich der Hochschulen:

Realistically, there is little hope for an ELP revival at the level of national school systems: the cost of persuading, preparing and supporting teachers would simply be too great. Much could no doubt be achieved by local and regional school networks if they were provided with the necessary financial support, but these days funding is always in short supply. The outlook may be more positive in the university sector (ibid.).

Eine Möglichkeit, das ESP niedrigschwellig in den (Sprachen-)Unterricht einzubeziehen, kann, z.B. in der Integration einzelner angepasster Elemente des ESP bestehen, ähnlich wie in der

vorliegenden Studie erfolgte. Überlegungen und Impulse, wie mit dem ESP die Sprachenbewusstheit gefördert werden kann, finden sich zudem in Brinkmann (2021).³²⁴

Das ESP beinhaltet drei Teile: Die *Sprachlernbiografie*, auch *Sprachenbiografie* genannt, das *Dossier* und den *Sprachenpass*, die für das *Mein (Sprachen-)Portfolio* angepasst wurden.

Die *Sprachlernbiografie* dient der Dokumentation und Reflexion des Sprachenlernens. In einer kurzen Übersicht werden die Sprachen, die gelernt wurden und werden, dargestellt und die wichtigsten sprachlichen sowie interkulturellen Erfahrungen dargelegt. Die *Sprachlernbiografie* enthält sog. Checklisten mit Könnens-Beschreibungen, die sich an den Kompetenzbereichen des GeR orientieren. Diese dienen zum einen der Selbstevaluation, zum anderen aber auch der Planung des weiteren Sprachenlernens (vgl. Becker 2013: 58f.; Burwitz-Melzer 2016: 417; Council of Europe 2021; Little 2011: 9ff.; Kontostathi 2012: 44).

Im *Mein (Sprachen-)Portfolio* wurde auf den Einsatz der Checklisten verzichtet und der Fokus auf den *Sprachenpass* gelegt, da nicht die Erweiterung der einzelnen Kompetenzbereiche in den verschiedenen Sprachen unmittelbar im Fokus des SF stand. Weiterführende Informationen zu den Sprachen der Schüler*innen wurden im dritten Teil des Portfolios *Kleine Übungen für zwischendurch* gesammelt.

Der *Sprachenpass* macht die sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen sichtbar. Einerseits werden die sprachlichen Fähigkeiten mithilfe der Niveaustufen und Kriterien des GeR eingeordnet und dokumentiert. Andererseits erfolgt eine summative Darstellung von Dokumenten aller Art, die Auskunft über das sprachliche und interkulturelle Repertoire der Lernenden geben, wie Belege über Auslandsaufenthalte, Sprachkurse oder Sprachzertifikate (vgl. Becker 2013: 58; Burwitz-Melzer 2016: 417; Council of Europe 2021; Kontostathi 2012: 45f.).

Für das *Mein (Sprachen-)Portfolio* wurde der *Sprachenpass* digital erstellt.³²⁵ Dies ermöglichte es den Schüler*innen, den *Sprachenpass* direkt auszudrucken oder als pdf-Datei zu speichern, sodass sie ihn auch einer Bewerbung beifügen könnten. Außerdem verfügte die Website über Hilfestellungen und Beispiele, die das Ausfüllen des *Sprachenpasses* erleichterte, da die Selbsteinschätzung mittels GeR-Niveaustufen nicht trivial ist.

Das *Dossier*, je nach Ausführung des ESP auch Schatztruhe genannt, umfasst alle Dokumente,

³²⁴ Da diese Publikation erst nach Beendigung des *SF Mehrsprachigkeit* veröffentlicht wurde, konnte sie bei der Konzeption nicht berücksichtigt werden, soll aber dennoch aus Gründen der Vollständigkeit und Aktualität des Themas mitaufgenommen werden.

³²⁵ Seit der Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit* hat sich die Website geändert und der europäische *Sprachenpass* ist nun in dem größer angelegten *Europass*-Portal integriert. „Der *Europass* ist eines der wichtigsten europäischen Instrumente für mehr Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen und fördert das grenzüberschreitende Lernen und Arbeiten in Europa. Er soll den Bürgerinnen und Bürgern helfen, ihre Qualifikationen und Kompetenzen transparent darzustellen, um sich auf dem nationalen und europäischen Arbeitsmarkt besser präsentieren zu können“ (<https://www.europass-info.de/service/haeufig-gestellte-fragen/allgemeine-fragen-zum-europass>, letzter Aufruf 13.10.2017).

„die exemplarisch veranschaulichen, was ein Lerner in verschiedenen Sprachen bereits geleistet hat bzw. zu leisten im Stande ist“ (Becker 2013: 59). Dabei erfolgt eine Auswahl besonders gelungener Arbeiten, was auch den Präsentationscharakter des Dossiers verdeutlicht. Zusätzlich regt dies auch zur Reflexion über Lernwege und -prozesse an. Inhalte des Dossiers können bspw. schriftliche Texte, z.B. eine E-Mail, ein Aufsatz oder ein Gedicht, oder auch transkribierte Tonaufzeichnungen sein (vgl. Becker 2013: 59, Burwitz-Melzer 2016: 417, Council of Europe 2021, Little 2011: 9ff., Kontostathi 2012: 45). Im *Mein (Sprachen-)Portfolio* wurde der zweite Teil (Lerntagebuch) mit einem Dossier verknüpft.

Im ersten Teil des *Mein (Sprachen-)Portfolio* wird auch ein *digitales Sprachenporträt* (vgl. Kap. 2.3.4.5) samt Reflexion erstellt. Im *SF Mehrsprachigkeit* wurde dafür eine leere Seite in *Microsoft PowerPoint* geöffnet und dadurch die Darstellungsmöglichkeiten um die digitale Dimension erweitert. So konnten die Schüler*innen beim Erstellen ihres Sprachenporträts auf vielfältige Darstellungsmöglichkeiten, wie Bilder, Posts, Memes, etc., für die Visualisierung ihrer Sprachen und Kulturen zurückgreifen und das Sprachenporträt interaktiv gestalten, z.B. durch das Einbetten von Videos, Hyperlinks oder Liedern. Anschließend folgt die schriftliche Reflexion zum Sprachenporträt.

2. *Mein Lerntagebuch, inkl. Dossier*

Das Lerntagebuch beinhaltet die seminarfachbegleitenden Reflexionen sowie alle Materialien, die die Schüler*innen erarbeiten. Zur Strukturierung dient ein Inhaltsverzeichnis, für das eine Vorlage im Portfolio mitausgeteilt wird. Die Lernenden schreiben im Idealfall für jede Doppelstunde eine Reflexion, die handschriftlich oder am PC verfasst werden kann und bis zu einer Seite umfasst (Aufbau auch Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010: 22, 40). Im Zentrum des Lerntagebuchs stehen die Reflexionen, die auf inhaltlicher Ebene Mehrsprachigkeit in den Fokus nehmen und auch zur (Weiter-)Entwicklung und Förderung methodischer Kompetenzen (z.B. im Rahmen des Schreibens einer Hausarbeit) und der Reflexionskompetenz selbst beitragen können. Um den Einstieg in das reflexive Schreiben zu erleichtern, enthält die Portfolio-Vorlage mögliche Leitfragen, an denen sie sich orientieren können. Diese wurden auf Basis der in Handreichung Seminarfach vorgeschlagenen Leitfragen (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010: 41) erstellt und um das Thema (Mehr-)Sprachenlernen erweitert:

- Welche Themen erscheinen mir so wichtig, dass ich sie mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?
- Was habe ich heute Neues dazugelernt?
- Was habe ich über meine Sprachenkenntnisse gelernt? Was habe ich über mein Sprachenlernen erfahren?
- Habe ich neue (Sprach-)Lernstrategien kennengelernt, die ich zukünftig anwenden kann? Wenn ja, wie könnte diese Anwendung aussehen?

- Welche zentralen Ideen, Konzepte, Handlungsstrategien erscheinen mir so bedeutsam und nützlich, dass ich sie gerne in meinen Alltag übernehmen möchte? Kann ich sie kurz und prägnant definieren?
- Fallen mir Beispiele aus meiner eigenen (biografischen) Erfahrung ein, die das Gelernte veranschaulichen, bestätigen, oder ihm widersprechen?
- Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend, und welche nicht?
- Sind mir Bezüge und Anknüpfungspunkte zwischen dem Thema und aus anderen Fächern bereits bekannten Theorien, Modellen und Methoden aufgefallen?
- Welche weiterführenden Fragen wirft das Gelernte auf? Regt es mich zum Nachdenken über das Thema hinaus an?
- Welche Aspekte des Gelernten kann ich bei gegenwärtigen oder zukünftigen Tätigkeiten selbst nutzen? Wie könnte eine solche Nutzung aussehen?
- Habe ich Erfahrungen oder Beobachtungen gemacht, die mir bei zukünftigen Präsentationen helfen können?
- Welche Fragen bleiben offen? Welche Aspekte erschienen mir unklar oder auch falsch?

Es sollen an dieser Stelle nicht alle bereits erläuterten Aspekte zum Lerntagebuch wiederholt werden, allerdings ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass alleine der Einsatz eines Lerntagebuchs die Lernenden nicht dazu befähigt, sich selbstständig zu reflektieren. Aus diesem Grund ist die Unterstützung in Form von Leitfragen und der Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, ein eminenter Faktor für die Qualität.

Im Lerntagebuch werden auch zusätzlich zu den Reflexionen einige (dazugehörige) erarbeitete Materialien abgeheftet. Dies beinhaltet bspw. Mitschriften, Arbeitsergebnisse, Präsentationen oder Planungen eigener Projekte (bspw. Literaturrecherche, Zeitmanagementplan). Die Auswahl und die Aufbereitung der abgehefteten Materialien bleibt den Lernenden überlassen.

3. Kleine Übungen für zwischendurch

In einem dritten Teil befinden sich fünf Übungen, die zur weiterführenden Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachen und Kulturen anregen. Ziel der Aktivitäten ist es, die Schüler*innen dafür zu sensibilisieren, mit wie vielen Sprachen sie bewusst und unbewusst in ihrem schulischen und außerschulischen Alltag bereits in Berührung kommen. Zudem knüpft das Einbinden eines sozialen Mediums an die Lebenswelt und Interessen der Schüler*innen an.

Aus Forscherinnensicht dienen sie dem zusätzlichen Erkenntnisgewinn sowie der Triangulation der Daten, da einige Informationen im Portfolio sowie in anderer Form in den Fragebogen abgefragt werden, sodass sich die Aussagen ergänzen und miteinander vergleichen lassen.

Die Übungen basieren auf Impulsen aus zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien für das Mehrsprachenlehren und -lernen (vgl. Kap. 2.4.2), bereits im Rahmen von Schulprojekten zur (romanischen) Mehrsprachigkeit erprobten Aktivitäten (vgl. Kap. 2.5.2.4) und Vorschlägen aus den verschiedenen Varianten des ESP.³²⁶

³²⁶ *Europäisches Portfolio der Sprachen - Grundportfolio*, von den Ländern Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen entwickelt und im Kontext des BLK-Verbundprojekts *Sprachen lehren und lernen als Kontinuum* gefördert (Schwarz 2007); *Das europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene - Sekundarstufe II (15+)*,

In der ersten Übung werden die Spracherfahrungen der Schüler*innen in schulischen (z.B. Klassenfahrt) und außerschulischen Kontexten (v.a. Reisen) abgefragt. In der zweiten Übung werden stichpunktartig über ein Schulhalbjahr möglichst viele Sprachkontaktsituationen aus dem Alltag der Schüler*innen, bspw. eine Unterhaltung mit Freunden, ein Werbespot oder eine mehrsprachige Verpackungsbeschreibung im Supermarkt, gesammelt, sodass sie sich ihrer mehrsprachigen Umwelt und ihres mehrsprachigen Alltags bewusst werden. Die dritte Übung ist in Form von kleinen Tweets gehalten. Die Schüler*innen twittern zu verschiedenen Themen, wie Musik, Büchern, Filmen/Serien oder Reisezielen, allerdings analog auf einem entsprechend gelayouteten Arbeitsblatt. Die vierte Übung besteht darin, auf einer Weltkarte zu markieren, in welchen Ländern die Schüler*innen Familie, Freunde oder Bekannte (z.B. aus Urlaub, Ferienfreizeit, sozialen Medien) haben. Mithilfe der Übung wird v.a. visuell deutlich, wie vernetzt die heutige Gesellschaft ist und welchen Mehrwert die Mehrsprachigkeit hier bietet. Außerdem zeigt sich durch die Weltkarte, in welchem großem Kommunikationsraum sich die Schüler*innen durch ihre Sprachenkenntnisse ggf. bereits bewegen können (bspw. hispano- und/oder anglophoner Sprachraum).

Eng damit verknüpft ist auch die nächste Übung, die als Nachbereitung und Vertiefung von Modul 3 dient. Die Lernenden suchen sich einen Text in einer romanischen Sprache, die sie vorher noch nicht gelernt haben, auf *euronews.com*³²⁷ heraus und erschließen diesen mithilfe ihrer Sprachenkenntnisse. Dabei notieren sie ihr Vorgehen in Form eines Laut-Denk-Protokolls.

herausgegeben vom *Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)* und *Center für Berufsbezogene Sprachen (CEBS)*, im Auftrag des *Bundesministeriums für Bildung und Frauen* (Abuja et al. 2014); *Das europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene - Sekundarstufe II (15+) – Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*, herausgegeben vom *Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)* und *Center für Berufsbezogene Sprachen (CEBS)*, im Auftrag des *Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur* (ÖSZ et al. 2007); *Sprachen lernen. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene* (Thüringer Volkshochschulverband e.V. 2008).

³²⁷ „Euronews ist ein internationaler Nachrichtensender, der mit 12 plattformübergreifenden Ausgaben, davon 9 mit unterschiedlichen TV-Kanälen, einem weltweiten Publikum Nachrichten aus einer europäischen Perspektive bietet“ (<https://de.euronews.com/about>, letzter Zugriff 26.06.2023). Dabei stehen (meistens) alle Nachrichten in folgenden Sprachen parallel zur Verfügung, was die Texte z.B. auch für textvergleichende und synoptische Arbeit interessant macht: Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Türkisch, Rumänisch, Ungarisch, Griechisch, Russisch, Arabisch, Persisch und Albanisch.

Durchführung

Die Portfolio-Vorlage für das *Mein (Sprachen-)Portfolio* wurde zu Seminarfachbeginn in den jeweiligen Klassen ausgeteilt und gemeinsam besprochen. Zugleich wurde darüber informiert, dass das Portfolio im Rahmen dieses Projekts für die Erhebungen zum Zwecke wissenschaftlicher Forschung eingesammelt und dokumentiert wird sowie die Besprechung der Richtlinien für die Bewertung, die von der jeweiligen Lehrperson vorgegeben wurden. Anschließend wurde mit der Erarbeitung der Inhalte des ersten Teils des Portfolios begonnen (vgl. Modul 1; Kap. 3.1.3), bevor anschließend die anderen Teile sukzessive im Verlauf des SF gefüllt wurden. Die Lehrperson sowie ich als Forschende standen zu jeder Zeit für Fragen und Unklarheiten bezüglich des Portfolios zur Verfügung. V.a. das Schreiben der Reflexionen stellte die Schüler*innen vor große Herausforderungen und erforderte zusätzliche Hilfestellung, z.B. Hinweis auf die Leitfragen oder gemeinsames Reflektieren zur Anleitung des selbstständigen Reflexionsprozesses.

Aufbereitung

Die Portfolios wurden von den Schüler*innen über die jeweilige Seminarfachdauer handschriftlich geführt und von mir einmal im Halbjahr eingesammelt und eingescannt. Die Reflexionen wurden abgetippt und in das *Microsoft Word*-Format bzw. pdf-Format übertragen, um sie mit *MAXQDA* qualitativ zu analysieren. Alle anderen Dokumente wurden für die Analyse im pdf-Format abgespeichert. Die Portfolios verblieben im Besitz der Schüler*innen.

3.2.4.3 Fragebogen

Theoretische Grundlagen

Der Einsatz von Fragebogen als eine der klassischen Erhebungsmethoden in der empirischen Sozialwissenschaft wird mehrheitlich bei quantitativ orientierten Forschungsdesigns eingesetzt. Fragebogenerhebungen werden oft als schriftliche Befragung durchgeführt, d.h. die Befragten beantworten die Fragen selbstständig und schriftlich. Die Fragebogen können dabei in analoger oder digitaler Form gestaltet und an mögliche Untersuchungsteilnehmer und -teilnehmerinnen verteilt werden (Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 47f.).

Vorteile von Fragebogenerhebungen bestehen darin, dass sie meistens nicht mit hohen Kosten verbunden und vergleichsweise einfach einsetzbar sind. In relativ kurzer Zeit kann ein großes Datenset erhoben werden, da der Fragebogen simultan ausgefüllt wird.³²⁸ Dadurch sind Fragebogen effizienter als andere Erhebungsmethoden. Außerdem gilt eine Fragebogenerhebung als

³²⁸ Die Fragebogen können z.B. schnell und an eine große Proband*innengruppe per E-Mail verschickt oder direkt in Form eines digitalen Fragebogens gestaltet werden, der auf dem Smartphone, Tablet oder PC ausgefüllt wird.

diskret und anonym, was sich auch auf das Antwortverhalten der Befragten auswirken kann. Nachteile können in der digitalen Distribution liegen, weil der Teilnehmer*innenkreis nicht immer gezielt kontrolliert werden kann.³²⁹ Die Lese- und Schreibfähigkeit der Befragten darf ebenfalls nicht unterschätzt werden, sodass hier Anpassungen an die Zielgruppe erforderlich sein können. Darüber hinaus ist das Erfragen komplexer und umfangreicher Themen mittels Fragebogen nicht immer möglich, sodass eine Beschränkung auf möglichst klare, verständliche Inhalte bzw. eine durchdachte sprachliche Darstellung erfolgen muss. Ein Vor- und Nachteil kann der Grad der Standardisierung sein, da einerseits vergleichbare Ergebnisse erzeugt werden können, andererseits aber ein steuernder Eingriff von Forschenden bei einem hohen Grad an Standardisierung nicht möglich ist (Döring/Bortz ⁵2016c: 398f.; Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 48). Bei dem Grad der Standardisierung wird zwischen voll-, teil- und nichtstandardisiert differenziert.³³⁰ Die Standardisierung bezieht sich dabei z.B. auf die Reihenfolge der Fragen oder die Antwortmöglichkeiten (Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 48f.).

Vor der Entwicklung eines Fragebogens ist die präzise und konkrete Formulierung einer Fragestellung obligatorisch.³³¹ Bei der Ausrichtung des Fragebogens an Forschungsfragen wird unterschieden, ob z.B. Einstellungen, Überzeugungen, Verhalten oder sozialstatistische Merkmale erhoben werden sollen. Dies ist insbesondere für die Wahl des Fragetyps relevant (vgl. Diekmann ¹¹2017: 471; Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 35ff., 50f.).

Generell wird zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden, wobei auch Mischformen, oder halboffene Fragen genannt, Verwendung finden. Bei offenen Fragen gibt es keine Antwortvorgabe, Befragte formulieren ihre Antwort selbst. Vorteilhaft ist dabei, dass Befragte sich nicht an festgelegte Antwortmöglichkeiten halten müssen, sondern eine eigene Antwort formulieren können. Dies ermöglicht auch das Nennen neuer Sachverhalte. Das selbstständige Formulieren von Antworten kann allerdings für Befragte mit Schreib- oder Verbalisierungsschwierigkeiten auch nachteilig sein. Ebenso kann die Lesbarkeit verschiedener Handschriften bei analog durchgeführten Befragungen zu Problemen und einem hohen Zeitaufwand bei der Datenerfassung führen. Damit einher geht auch der Zeitaufwand, der mit dem Ausfüllen des Fragebogens verbunden ist, und oftmals als anstrengend oder lästig empfunden wird. Unter anderem damit zusammen hängt auch, dass offene Antwortformate häufig gar nicht erst beantwortet werden. Einen weiteren Nachteil bringt die Auswertung offener Fragen mit sich, da zum einen die Vergleichbarkeit eingeschränkt wird und zum anderen eine nachträgliche Kodierung

³²⁹ In diesem Fall kann die Durchführung des Fragebogens in Anwesenheit von Forschenden vorteilhafter sein.

³³⁰ Bei vollstandardisierten (schriftlichen) Befragungen ist der Ablauf des Fragebogens nicht veränderbar, bei teilstandardisierten kann der Ablauf zum Teil variieren, bei nichtstandardisierten Befragungen ist der Ablauf flexibel gestaltbar (Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 48f.).

³³¹ Zur Formulierung einer Forschungsfrage vgl. Raab-Steiner/Benesch (⁵2018: 35ff., 49f.).

erforderlich ist, um sie mittels computergestützter Datenaufbereitung auszuwerten (vgl. Grabner ³2016:194; Porst ⁴2014: 56f.; Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 52f.).

Bei geschlossenen Fragen sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Dabei sind Einfach- und Mehrfachnennungen möglich. Die Antworten können in Form von Ratingsskalen oder Likert-Skalen vorgegeben werden. Geschlossene Fragen bieten den Vorteil, dass die Antworten aller Teilnehmenden sehr gut vergleichbar sind und relativ schnell und einfach ausgewertet werden können. Für die Messung werden dabei die vier Skalenniveaus Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Verhältnis- bzw. Absolutskala herangezogen.³³² Das Beantworten geschlossener Fragen wird oft als leichter angesehen und ist nicht mit demselben Zeitaufwand verbunden wie offene Frageformate, was auch die Motivation der Befragten steigern kann. Ein Nachteil geschlossener Fragen kann in der vorgegebenen Auswahl an Antwortmöglichkeiten bestehen, da die Gefahr besteht, dass nicht alle Aspekte abgefragt werden, was auch damit zusammenhängt, dass die Antwortmöglichkeiten von Forschenden vorgegeben werden. Um einem unvollständigen Antwortenspektrum vorzubeugen, ist in jedem Fall eine umfangreiche, ausführliche Vorbereitung notwendig. Darüber hinaus kann sich die Reihenfolge der Antwortmöglichkeiten auf das Verhalten von Befragten auswirken (vgl. Berger-Grabner ³2016:194f.; Porst ⁴2014: 53ff.; Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 26 ff., 53, 58ff.).

Halboffene Fragen basieren häufig auf einer geschlossenen Frage, die um eine offene Frage erweitert wurde (z.B. um die Kategorie ‚Sonstiges‘), wenn eine geschlossene Frage präzisiert werden soll, oder wenn die Person sich keiner der Antwortmöglichkeiten der geschlossenen Frage zuordnen kann. Dies bietet den Vorteil, dass die Befragten Antwortmöglichkeiten ergänzen können, die Forschende nicht mitbedacht haben, oder die den Untersuchungsgegenstand zusätzlich erweitern. Aber auch bei Wissenstests oder Single-Choice-Items kommen halboffene Fragen zum Einsatz. Vorteilhaft bei halboffenen Fragen ist, dass überprüft werden kann, ob die Auswahl an Antwortmöglichkeiten bereits vollständig war, oder noch ergänzt werden muss. Außerdem ermöglicht es den Befragten, ihre Meinung zusätzlich zu begründen oder zu erklären und vermittelt ihnen damit das Gefühl ernst genommen zu werden. Wie bei den offenen Fragen stellt auch die Kodierung halboffener Fragen oftmals eine Herausforderung dar (vgl. Porst ⁴2014: 57ff.; Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 53f.).

Unabhängig von der Wahl des Frageformats ist die Frageformulierung von zentraler Bedeutung. In einschlägiger Fachliteratur wird in diesem Kontext häufig auf die sog. *10 Gebote der Frageformulierung* nach Porst (⁴2014: 99-118; vgl. auch Porst ²2019: 831ff.) hingewiesen. Diese besagen, dass einfache, für alle Teilnehmenden verständliche Begriffe und Formulierungen

³³² Eine Übersicht zu den verschiedenen Skalenniveaus findet sich in Raab-Steiner/Benesch (⁵2018: 27-34).

gewählt werden sollen (1). Lange, komplexe Fragen sollen vermieden werden, wobei sich die Komplexität nach der Befragtengruppe richtet (2). Auch hypothetische Fragen (3) oder Fragen mit doppelten Stimuli und Verneinung (4) sollen nicht verwendet werden. Gleiches gilt für Unterstellungen oder Suggestivfragen (5). Außerdem sollen nur Fragen gestellt werden, die von den Befragten auch beantwortet werden können, d.h. Informationen, über die die Befragten wahrscheinlich nicht verfügen, sollen auch nicht abgefragt werden (6). Weiterhin ist es wichtig konkrete zeitliche Bezüge in den Fragen herzustellen, wenn Sachverhalte abgefragt werden sollen, die einem bestimmten Zeitraum zugeordnet werden können (7). Antwortkategorien sollen so gewählt werden, dass sie erschöpfend und disjunktiv formuliert sind (8). Es ist darauf zu achten, dass sich der Kontext einer Frage nicht auf deren Beantwortung sowie die von Folgefragen auswirkt (9). Im Zusammenhang mit Gebot (1) und (6) steht auch das letzte Gebot, welches besagt, dass unklare Begriffe bei Bedarf definiert werden sollen³³³ (Porst ⁴2014: 99-118; vgl. auch Porst ²2019: 831ff.; Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 55).

Neben der richtigen Frageformulierung nehmen auch deren Anordnung im Fragebogen sowie ein ansprechendes Layout einen besonderen Stellenwert ein.³³⁴ Eingeleitet wird der Fragebogen mit sog. Eisbrecher- oder Einstiegsfragen. Es ist sinnvoll, die Fragen so zu stellen, dass sie Interesse wecken und als spannend wahrgenommen werden, aber bereits möglichst inhalts- bzw. themenbezogen sind. Außerdem sollten sie Befragte persönlich betreffen und so gestellt sein, dass sie von allen beantwortet werden können (Porst ⁴2014: 139ff.).

Die Anordnung der anschließenden Fragen erfolgt so, dass Befragte den Aufbau bzw. die Logik des Befragungsablaufes jederzeit nachvollziehen können. Dies erhöht auch die Chance, dass gewissenhaft ausgefüllt wird. Dabei werden Fragen, die einem Themenkomplex zugeordnet werden können, in einem Frageblock zusammengestellt und mithilfe von Überleitungen ein neuer Frageblock eingeleitet. Auf diese Weise werden Befragte durch den Fragebogen geführt und Unklarheiten vorgebeugt (Porst ⁴2014: 146f., vgl. auch Fietz/Friedrich ²2019: 814ff.).

Am Ende des Fragebogens erhalten Befragte die Möglichkeit, abschließende Bemerkungen, Anmerkungen oder sonstige Hinweise anzugeben, bevor ein Dank für die Teilnahme an der Befragung folgt und den Fragebogen schließt (Porst ⁴2014: 161ff.).

³³³ Bei manchen Fragen ist es nicht möglich, Begriffe vereinfacht zu formulieren (1) oder vorauszusetzen, dass die Befragten über die benötigten Informationen verfügen, in diesem Fall muss ein Begriff zusätzlich definiert werden.

³³⁴ Zu Beginn des Fragebogens erfolgt eine kurze Darstellung des Kontexts, d.h. die/der Forschende stellt sich kurz vor, erklärt den Kontext der Befragung, z.B. Dissertationsvorhaben, und gegebenenfalls die Institution oder Einrichtung, die die Befragung leitet. Anschließend wird die/der Befragte gebeten den Fragebogen vollständig und gewissenhaft auszufüllen und darauf hingewiesen, dass die Erhebung anonym erfolgt, sofern dies garantiert werden kann. Auch kann an dieser Stelle bereits ein Dank für die Teilnahme am Fragebogen ausgesprochen werden, alternativ wird diese am Ende des Fragebogens eingesetzt (Raab-Steiner/Benesch ⁵2018: 54).

Beim Fragebogenlayout empfiehlt sich ein funktionales, ansprechendes Design, das genügend Abstände vorsieht und ggf. durch farbliche Akzente Abgrenzungen setzt (Porst ⁴2014: 172, 175f.). Bevor der Fragebogen eingesetzt werden kann, sind Pretests³³⁵ erforderlich, also „die Testung und Evaluation eines Fragebogens oder einzelner seiner Teile vor ihrem Einsatz in der Haupterhebung“ (Porst ⁴2014: 190). Porst (ebd. 191ff.) weist auch darauf hin, dass es den *einen* Pretest nicht gibt, sodass verschiedene Arten von Pretests zum Einsatz kommen: der Standardbeobachtungspretest und kognitive Pretesttechniken.³³⁶

*Konzeption*³³⁷

Die im Rahmen dieses Dissertationsvorhabens entwickelten Fragebogen basieren zum einen auf bereits erfolgreich erprobten Fragebogenitems aus verschiedenen Studien aus der Mehrsprachigkeits- sowie Fremdsprachenforschung und zum anderen auf projektspezifischen Items. Ziel ist es, Einblicke in den Sprachgebrauch, (Sprach-)Einstellungen, Sprachlernstrategien und die Wahrnehmung des SF zu erhalten.³³⁸ Der Einsatz von Fragebogen im *pre-*, *while-*, *post-*Design erlaubt außerdem die Dokumentation von Entwicklungsverläufen.³³⁹ In dieser Arbeit wurden geschlossene, halbgeschlossene sowie offene Frageformate kombiniert.

Eingeleitet wird jeder Fragebogen mit der Angabe des individuellen Codes der Schüler*innen, den sie bereits für ihre Portfolios erstellt haben (vgl. Kap. 3.2.4). Darauf folgen je Themenblock eine kurze thematische Einleitung sowie ggf. Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens.

Fragebogen: erster Erhebungstermin (Beginn SF Mehrsprachigkeit)

Der erste Fragebogen besteht aus zwei Frageblöcken und umfasst sieben Seiten. Zunächst werden biographisch-demografische Daten, wie Geschlecht und Alter, erhoben (vgl. z.B. auch Bär 2009: 131; Doff 2012: 120; Venus 2017: 350).

³³⁵ Pretests ermöglichen es u.a., Informationen über die Verständlichkeit der Fragen, deren Reihenfolge, Kontexteffekte, Probleme bei der Beantwortung von Fragen, technische Probleme, Zeitaufwand zum Ausfüllen des Fragebogens, das Zustandekommen von Antworten sowie deren Häufigkeitsverteilung zu erheben, die in den meisten Fällen zu einer erneuten Überarbeitung oder Anpassung des Fragebogens führen (Porst ⁴2014: 191).

³³⁶ Beim Standardbeobachtungspretest wird der Fragebogen unter möglichst realistischen Bedingungen getestet und den Befragten auch nicht mitgeteilt, dass es sich ‚nur‘ um einen Pretest handelt. Kognitive Pretesttechniken hingegen dienen dazu, einen Eindruck der kognitiven Prozesse zu erhalten, die bei der Beantwortung der Fragen entstehen. Dazu werden verschiedene Techniken, wie *Think aloud*, *Paraphrasing*, *Sorting* oder *Probing* eingesetzt (Porst ⁴2014: 191ff.). Eine ausführliche Übersicht findet sich in Porst (⁴2014: 189-205).

³³⁷ Jede Fragebogenerhebung wurde vorab beim *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland* beantragt sowie erst nach der Genehmigung und nur mit Einverständnis der Schüler*innen und/oder ihren Erziehungsberechtigten durchgeführt. Im Rahmen der Einverständnisabfrage erhielten die Schüler*innen auch Informationen zum Forschungsprojekt sowie den Bestimmungen zur Einhaltung des Datenschutzes.

³³⁸ Zusätzlich können die Items dazu beitragen, Reflexionsprozesse bei den Schüler*innen anzustoßen und dazu anregen, sich nochmal gezielt mit den Fragen auseinanderzusetzen.

³³⁹ Alle Schüler*innen füllten einen Fragebogen zu Projektbeginn und einen zu Projektende aus. Die Schüler*innen des BG, die das SF über die gesamte Dauer von zwei Schuljahren belegten, erhielten noch einen zusätzlichen Fragebogen, der zur Projekthalbzeit beantwortet wurde (vgl. Kap. 4.1.1.1; 4.1.2.1; 4.1.3.1).

Danach geben die Schüler*innen mithilfe eines tabellarischen Items an, welche Sprachen ihnen in verschiedenen Alltagssituationen begegnen. Zur Wahl stehen das Deutsche, Französische, Spanische, Englische sowie weitere (Erst-)Sprache(n) und der Dialekt Saarländisch.³⁴⁰ Einbezogen werden 18 Alltagssituationen.³⁴¹ Außerdem können die Lernenden weitere Alltagserfahrungen angeben. Dieses Item wurde in Anlehnung an die Studien von Meißner et al. (2008) und Düwell (1979) konzipiert (vgl. auch Kap. 2.3.5).³⁴² Es zielt darauf ab, zu erfassen, welche (Fremd-)Sprachen im Alltag der Lernenden eine Rolle spielen.³⁴³

Zum Erfassen von Eigenschaftszuschreibungen und (Sprach-)Einstellungen zu Erstsprache(n) und Dialekten dient ein Item mit Adjektivgegensatzpaaren. Entwickelt wurde das Item auf Basis von Gärtig et al. (2010: 28ff., 278f.), die (Sprach-)Einstellungen zum Deutschen und anderen Sprachen mithilfe von eigenschaftszuschreibenden Adjektivgegensatzpaaren erfragten. Items mit ähnlichem Ziel – mit einem Fokus auf Fremdsprachen – finden sich auch in den Studien von Düwell (1979: 286f.) und Meißner et al. (2008: 196) (vgl. auch Kap. 2.3.5).³⁴⁴ Das Item in dieser Arbeit umfasst folgende Adjektivpaare: *langweilig - interessant*³⁴⁵; *unmelodisch - melodisch*; *unsympathisch - sympathisch*; *unlogisch - logisch*; *unwichtig - wichtig*.³⁴⁶ Mithilfe einer vierstufigen Likert-Skala, mit ähnlichem Aufbau wie ein semantisches Differenzial³⁴⁷,

³⁴⁰ Die Einwohner des Saarlandes sprechen meist von ‚Saarländisch‘ nicht von ‚saarländischen Dialekten‘, wie es aus sprachwissenschaftlicher Sicht korrekt wäre, daher wurde auch im Fragebogen mit dem Begriff des Saarländischen gearbeitet (vgl. auch Kap. 2.3.4.4).

³⁴¹ Z.B. im Unterricht, in Unterhaltungen mit Freunden/mit der Familie, in Büchern, beim Chatten, beim Online-Gaming, im Urlaub, in Filmen und Serien oder beim Musikhören.

³⁴² Beispielhafte Items aus Meißner/Beckmann/Schröder-Sura 2008: 205f.: *Ich kann diese Sprache benutzen, wenn ich im Internet surfe.*; *Ich möchte Musiktexte in dieser Sprache verstehen.*; *Ich möchte Bücher und Zeitschriften in dieser Sprache lesen können.* Items mit ähnlicher Zielsetzung finden sich auch bei Düwell (1979: 295ff.): *Schreibst Du einem Franzosen (einer Französin)?* (295); *Sprichst Du außerhalb der Schule in Deutschland Englisch?*; *Schreibst du einem (einer) Engländer(in) oder Amerikaner(in)?* (297).

³⁴³ Dieses Item überschneidet sich z.T. mit den und ergänzt die Angaben aus dem *Sprachenporträt*, der *Sprachlernbiografie* und den *Kleinen Übungen für zwischendurch* aus dem *Mein (Sprachen-)Portfolio*, um eine interne Absicherung auf qualitativer Ebene zu erreichen.

³⁴⁴ Bei ersterer wird bspw. in verschiedenen Items abgefragt, wie die Lernenden das Französische und Englische einschätzen (*Ich finde, Französisch ist eine schwere Sprache.*; *Ich finde, Französisch ist eine schöne Sprache.*; *Französisch klingt vornehm.*; Düwell 1979: 286ff.). In der MES-Studie (Meißner et al. 2008: 196) bezogen die Schüler*innen mithilfe einer Likert-Skala von „gar nicht einverstanden“ bis „absolut einverstanden“ Stellung zu Aussagen wie *Ich höre diese Sprache gerne.*; *Diese Sprache ist schwer.* Oder *Ich höre oft, dass diese Sprache wichtig ist.*

³⁴⁵ Im Nachhinein würde ich dieses Adjektivpaar nicht wieder so wählen, sondern bspw. mit den Adjektivpaaren *uninteressant - interessant* und *langweilig - spannend* arbeiten. Langweilig und interessant können zwar als antonym angesehen werden, sind allerdings jeweils mit spezifischen Konnotationen verbunden, sodass ich dies zur besseren Vergleichbarkeit überarbeiten würde.

³⁴⁶ Zwei zusätzliche Spalten für weitere Adjektivpaare ermöglichen es den Schüler*innen eigene Ideen einzubringen. Auch wenn in der Itembeschreibung angegeben ist, dass mindestens ein weiteres Adjektivgegensatzpaar ergänzt werden muss, wurde dies nur von einzelnen Lernenden gemacht.

³⁴⁷ Ein semantisches Differenzial dient „zur Messung der konnotativen Bedeutung bzw. affektiven Qualitäten beliebiger Objekte oder Begriffe“ (Bortz/Döring ⁴2006: 185). Dabei setzt es sich häufig aus 20-30 mehrstufigen bipolaren Ratingskalen zusammen, auf denen das Objekt oder der Begriff eingeordnet wird. Beispiel: Begriff: Sprache, Einordnung von: wichtig 3-2-1-0-1-2-3 unwichtig.

ordnen die Schüler*innen zunächst das Deutsche, ggf. weitere Erstsprachen und das Saarländische den jeweiligen Adjektivgegensatzpaaren zu.³⁴⁸ Es wurde bewusst eine vierstufige Likert-Skala gewählt, um der Tendenz zur Mitte vorzubeugen und eine Positionierung hin zu einem der Pole zu bezwecken. Dies hat außerdem zur Folge, dass sich die Lernenden intensiver mit dem Item auseinandersetzen.

Das nächste Item fokussiert die Eigenschaftszuschreibung zu Sprachen allgemein. Der Itemaufbau bleibt dem vorherigen Item gleich, lediglich die Adjektivgegensatzpaare ändern sich.³⁴⁹ Anschließend geben die Schüler*innen mithilfe einer halbgeschlossenen Ja-/Nein-Frage mit Begründung an, ob sie sich als mehrsprachig bezeichnen. Das Item erlaubt eine erste Einschätzung zum Bewusstsein über die eigene Mehrsprachigkeit und ermöglicht die Dokumentation einer (Weiter-)Entwicklung im Seminarfachverlauf. Darauf folgt ein offenes Item zu den Sprachen, die die Schüler*innen noch lernen möchten (vgl. auch Meißner et al. 2008: 195).³⁵⁰ Die nächste geschlossene Frage erhebt die Gründe für die Belegung des Seminarfachangebotes und erlaubt Rückschlüsse auf die Motivation und Beteiligung (vgl. auch Neveling 2017a: 78). Danach geben die Lernenden mit einer halbgeschlossenen Ja-/Nein-Frage mit Begründung an, ob sie ihre Sprachenkenntnisse als hilfreich einschätzen (vgl. auch Meißner et al. 2008: 203). Im Anschluss folgen 11 Aussagen zu Sprachen, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit, zu denen die Schüler*innen mithilfe einer Likert-Skala³⁵¹ Stellung beziehen. Die Aussagen greifen aktuelle europaweite und nationale sprachenpolitische Zielsetzungen auf (z.B. *Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen können.*), thematisieren vorherrschende Vorurteile und Stereotype zu Mehrsprachigkeit (z.B. *Mehrsprachige können keine Sprache richtig.*) und beinhalten allgemeine Einstellungen zu Sprachen (z.B. *Ich befürworte die Verwendung einer gemeinsamen Sprache zur gegenseitigen Verständigung.*). Bei der Formulierung und Auswahl der Aussagen wurde sich an Bär (2009: 143), Meißner et al. (2008: 198), Venus (2017: 354) und sprachenpolitischen Forderungen (vgl. Kap. 2.2) orientiert. Der nächste Themenblock fokussiert die Sprachen, die die Schüler*innen lernen bzw. gelernt haben und die Art, wie sie ihr Sprachenlernen erleben bzw. erlebt haben. In diesem Kontext thematisiert die erste Frage, ob und welche Bezüge zu anderen Sprachen im Unterricht hergestellt werden (vgl. z.B. auch Neveling 2017a: 80; Neveling 2017b: 75). Dies lässt Rückschlüsse

³⁴⁸ Für Schüler*innen, deren Erstsprache nicht das Deutsche und deren Dialekt nicht ‚das Saarländische‘ ist, ist ein Blanko-Item abgedruckt, bei dem die Sprache oder der Dialekt/Regiolekt selbst eingetragen werden kann.

³⁴⁹ Folgende Adjektivpaare wurden verwendet: *langweilig - interessant; schwer - einfach; unsympathisch - sympathisch; unlogisch - logisch; unveränderlich - veränderlich; fremd - vertraut; unwichtig - wichtig.*

³⁵⁰ Auch hier wird eine Begründung gefordert und es erfolgt der Hinweis, dass die Sprachen nicht in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden müssen.

³⁵¹ *stimme gar nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme absolut zu.*

auf den bisherigen Sprachenunterricht zu und kann aufzeigen, welche Erfahrungen mit sprachvernetzenden Erschließungsstrategien vorhanden sind.

Die folgenden Items nehmen die Arbeit mit fremdsprachigen Texten in den Fokus und erfassen, welche Sprachlernstrategien die Lernenden bereits nutzen (vgl. z.B. auch Neveling 2017a/b):

- Greifen Sie beim Lesen fremdsprachiger Texte auf allgemeine Sprachenkenntnisse zurück? Begründen Sie.
- Haben Sie bereits Texte in Ihnen bis dahin unbekanntem Sprachen gelesen und versucht, Inhalte zu verstehen? Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?
- Wie gehen Sie vor, wenn Sie einen fremdsprachigen Text lesen, in dem Sie nicht alle Wörter verstehen?

Im Anschluss wird das Item zur Erfassung von Eigenschaftszuschreibungen und (Sprach-) Einstellungen mithilfe von Adjektivpaaren für die Fremdsprachen aufgegriffen (vgl. auch Meißner et al. 2008: 196; Venus 2017: 356).³⁵²

Den Abschluss des Fragebogens bilden die Items *Welche Sprache(n) lernen Sie besonders gerne? Begründen Sie.* und *Welche Sprache(n) lernen sie nicht besonders gerne? Begründen Sie.*³⁵³

Fragebogen: zweiter Erhebungstermin (Mitte SF Mehrsprachigkeit)

Der zweite Fragebogen ist in drei Teile unterteilt und umfasst sechs Seiten. Im ersten Teil wird das Item mit den Eigenschaftszuschreibungen mittels Adjektivpaaren erneut für das Deutsche, Saarländische, weitere Erst- bzw. Muttersprachen sowie Sprachen allgemein angewendet (vgl. *Fragebogen: erster Erhebungstermin*). Die romanischen Sprachen werden im Anschluss an die Durchführung von Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie und EuroComRom* (Kap. 3.1.3) äquivalent eingeordnet, bevor die Fremdsprachen erfasst werden.

Der nächste Themenblock widmet sich Mehrsprachigkeit allgemein und kombiniert offene und halboffene Items. Die Schüler*innen definieren zunächst Mehrsprachigkeit für sich, bevor sie beschreiben, welche Rolle Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag spielt. Anschließend erläutern sie, welche Vor- und Nachteile sie mit Mehrsprachigkeit verbinden.³⁵⁴ Danach erfolgt eine Einschätzung zur eigenen Mehrsprachigkeit samt Begründung und zur Veränderung der (Sprach-) Einstellungen zu (ihren) Sprachen. Das Item mit den 11 Aussagen zu den Themen Sprachen, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit (vgl. *Fragebogen: erster Erhebungstermin*) wurde für

³⁵² Die Adjektivpaare weichen von denen aus dem Item zu den Erst- bzw. Muttersprachen und Sprachen allgemein teilweise ab und beinhalten z.B. *langweilig – interessant; fremd – vertraut; melodisch – unmelodisch; schwer – einfach; unwichtig – wichtig*.

³⁵³ vgl. z.B. Düwell 1979: 308: *Welche Sprache lernst Du lieber, Englisch oder Französisch? Setze die von Dir gewählte Antwort bitte fort: A) Ich lerne lieber Englisch, weil...; B) Ich lerne lieber Französisch, weil...; C) Ich lerne beide Sprachen gleich gerne, weil...; D) Ich lerne beide Sprachen gleich ungerne, weil...*

³⁵⁴ Die Items nehmen Bezug auf Inhalte aus den Modulen des *SF Mehrsprachigkeit* (vgl. Kap. 3.1.3) und erlauben eine interne Absicherung auf qualitativer Ebene, da ähnliche Fragestellungen auch im Rahmen des *Mein (Sprachen-) Portfolio* (vgl. Kap. 3.2.4.2) enthalten sind.

den zweiten Fragebogen um eine Aussage (*Ich befürworte die Verwendung des Englischen zur gegenseitigen Verständigung*) erweitert und schließt den Themenblock ab.³⁵⁵

Im dritten und letzten Themenblock stehen die Sprachenkenntnisse der Lernenden sowie ihre bisherigen Sprachlernstrategien im Fokus. In einem halbgeschlossenen Item mit vierstufiger Likert-Skala³⁵⁶ wird erfragt, ob sich das Sprachenlernen verändert hat und in welcher Form. Anschließend schätzen die Lernenden in einer Ja-/Nein-Frage mit Begründung ein, ob ihnen ihre Sprachenkenntnisse hilfreich sind. Darauf folgen die gleichen drei offenen Fragen zum Umgang mit fremdsprachigen Texten wie im ersten Fragebogen (vgl. auch Neveling 2017a/b). Abgeschlossen wird der Themenblock durch eine interkomprehensiv Leseaktivität (vgl. Kap. 2.3.2). Ausgehend von einem auf Titel und Einleitungssatz gekürzten portugiesischen Textauszug zu *Plástico dos oceanos usado em t-shirts da Adidas*³⁵⁷ ordnen die Schüler*innen zunächst die Sprache zu, bevor sie ihn mithilfe ihrer Sprachenkenntnisse in ihnen bekannten Sprachen übertragen. Abschließend beschreiben sie ihren Erschließungsprozess und erläutern ihre verwendeten Strategien und Techniken. Diese Übung dient zur Vertiefung von Modul 3 (vgl. Kap. 3.1.3), dem Anleiten zur Reflexion über das eigene Sprachenlernen und eröffnet einen Einblick in das Vorgehen der Lernenden beim interkomprehensiven optimierten Texterschließen.

Fragenbogen: dritter Erhebungstermin (Abschluss SF Mehrsprachigkeit)

Der dritte und letzte Fragebogen ist in vier Themenblöcke unterteilt. Die ersten drei Themenblöcke sind mit denen aus dem zweiten Erhebungstermin identisch, bis auf das letzte Item zur interkomprehensiven Texterschließungsübung, das nicht nochmals abgefragt wird.³⁵⁸

Der vierte Themenblock fokussiert die Inhalte und Ziele des *SF Mehrsprachigkeit* und wird in die Evaluation des Seminarfachangebots miteinbezogen. Fünf offene und ein halbgeschlossenes Item mit Ja-/Nein-Antwortmöglichkeit und Begründung erfassen, was die Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit dazugelernt haben, woran sie gerne noch (weiter-)gearbeitet hätten, ob sie das SF nochmals belegen würden, was ihnen gut und nicht so gut gefallen hat und bieten die Möglichkeit, abschließende Verbesserungsvorschläge oder allgemeine Anmerkungen zu geben (vgl. auch Bär 2009: 143f.).

³⁵⁵ Die Aussage wurde ergänzt, um sie mit den beiden Aussagen *Englisch als Kommunikationssprache reicht aus.* und *Ich befürworte die Verwendung einer gemeinsamen Sprache zur gegenseitigen Verständigung.* in Bezug setzen zu können. Zusätzlich verfolgt das Item das Ziel, Erkenntnisse aus der Sichtung des ersten Fragebogens sowie Beobachtungen aus dem SF abzugleichen, in der deutlich wurde, dass das Englische eine präzente Rolle für die Schüler*innen einnimmt.

³⁵⁶ *stimme gar nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme absolut zu.*

³⁵⁷ <http://rr.sapo.pt/noticia/110539/plastico-dos-oceanos-usado-em-t-shirts-da-adidas-lego-opta-pela-cana-de-acucar> (letzter Zugriff 07.07.2022)

³⁵⁸ Für die Schüler*innen, die das *SF Mehrsprachigkeit* nicht über die Dauer von zwei Schulhalbjahren belegt haben (vgl. Kap. 4.1.2.1; 4.1.3.1), wurden der zweite und dritte Fragebogen kombiniert.

Durchführung

Die Pilotierung der Fragebogen erfolgte größtenteils per Standardbeobachtungspretests z.T. im Rahmen eines universitären Proseminars zu *Facetten der Mehrsprachigkeit*, an dem Bachelor- und Lehramtsstudierende der Fächer Französisch und Spanisch teilnahmen, sowie im Rahmen von Schulprojekttagen mit Schüler*innen der zehnten und elften Klasse zweier Gemeinschaftsschulen. Die Fragen, die sich konkret auf das *SF Mehrsprachigkeit* beziehen, wurden im Pretest nicht berücksichtigt. Auf Grundlage der Auswertung der Pretests und Rücksprache mit den Schüler*innen sowie Studierenden hinsichtlich verschiedener Kriterien des Fragebogens, z.B. Verständlichkeit und Komplexität der Fragen, Zeitaufwand, Layout, Aufbau (vgl. kognitive Pretesttechniken), wurden die Fragebogen geringfügig überarbeitet und angepasst.

Alle Schüler*innen beantworteten einen Fragebogen zu Projektbeginn und -ende (*pre/post*). Die Lernenden, die das *SF Mehrsprachigkeit* über die gesamte Dauer von zwei Schuljahren belegten, füllten noch einen weiteren Fragebogen aus (*while*). Die Fragebogen wurden in Papierform ausgeteilt und in der Unterrichtszeit ausgefüllt, sodass sichergestellt werden konnte, dass alle Lernenden den Fragebogen beantworteten. Da er auch zur Selbstreflexion und zum Nachdenken über die eigene Mehrsprachigkeit und das eigene Sprachenlernen anregt, wurden nicht nur Forschungsinteressen verfolgt, was die Beantwortung in der Unterrichtszeit rechtfertigt.

Aufbereitung

Die Fragebogen wurden in Papierform ausgeteilt, v.a. da so garantiert werden konnte, dass die Schüler*innen den Fragebogen am Erhebungstag ausfüllen konnten. Es wurde sich gegen eine digitale Alternative entschieden, da nicht gewährleistet werden konnte, dass allen Lernenden zum Erhebungszeitpunkt ein mobiles Endgerät mit Internetverbindung zur Verfügung steht. Die ausgefüllten Fragebogen wurden mithilfe von *Microsoft Excel* in tabellarische Form übertragen und ausgewertet. Die offenen Frageformate wurden je nach Antwortlänge mit *Microsoft Excel* oder *MAXQDA* aufbereitet und ausgewertet.

3.2.4.4 Leitfadengestützte qualitative Interviews

Theoretische Grundlagen

Leitfadengestützte qualitative Interviews, abgekürzt mit Leitfadeninterviews oder -gespräche, sind eine grundlegende Art der Datenerhebung der qualitativen Interviewforschung in der empirischen Sozialforschung. Sie eignen sich z.B. „zur Exploration, als Pretest, zur Hypothesenentwicklung, zur Systematisierung vorwissenschaftlichen Verständnisses [...]“ (Schnell et al. ¹¹2018: 352f.; vgl. auch Helfferich ⁴2011: 179f.), zur Untersuchung forschungsrelevanter Kleingruppen, die gleichzeitig auch eine größere Stichprobe repräsentieren oder „zur Ergänzung und

Validierung anderer Forschungsinstrumente“ (ebd. 378). Dabei werden sie mithilfe eines Interviewleitfadens so vorstrukturiert, „dass der Interviewverlauf einem bestimmten vorgegebenen Themenweg bzw. einer bestimmten Phasendynamik folgt“ (Kruse ²2015: 203, 209). Die dadurch ermöglichte Offenheit sowie das Eröffnen individueller Antwortspektren erlauben es „den Bezugsrahmen des Befragten bei der Fragebeantwortung [...] [mitzuerfassen], um so einen Einblick in Relevanzstrukturen und die Erfahrungshintergründe des Befragten zu erlangen“ (Schnell et al. ¹¹2018: 353). Dabei kann der Grad an Offenheit von Forschenden von wenig bis stark strukturiert vorgegeben werden. Bei ersterem werden lediglich Themen notiert, die im Laufe des Interviews behandelt werden sollen, dies ermöglicht Befragten das Interview und dessen Verlauf aktiv mitzugestalten und zu steuern. Bei einer starken Strukturiertheit hingegen antworten Befragte erzählorientiert auf die bereits vom Interviewenden ausgearbeiteten Fragen und Impulse. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Impulse so offen formuliert werden, dass Befragte sich dazu veranlasst sehen Stellung dazu zu nehmen, sie mit Erklärungen und Erzählungen zu beantworten (Kruse ²2015: 204, 209ff.). Bei der Wahl des Strukturierungsniveaus gilt es zu beachten, „eine flexible und dynamische Handhabung von Strukturierung und Offenheit“ sowie „offene[s] Erzähl-/Explikationsaufforderungen (Stimuli) oder offene[n] Fragestellungen [...] [zu wählen], die zwar thematisch fokussieren, aber keine schließende Wirkung haben“, zu ermöglichen (Kruse ²2015: 212f.). Demnach sind v.a. mit dem Strukturierungsniveau bzw. der Aushandlung von Offenheit und Strukturierung und somit der allgemeinen Konzeption von Leitfadeninterviews Vor-, aber auch Nachteile verbunden. Insbesondere Aufbau und Konzeption stellen Gelingensbedingungen für ein erfolgreiches Leitfadeninterview dar (vgl. Kruse ²2015: 204ff.; Schnell et al. ¹¹2018: 352ff.).

Als nachteilig kann die Dokumentation des Leitfadeninterviews angesehen werden, da diese z.T. im Anfertigen von Notizen und/oder Schreiben eines Gedächtnisprotokolls besteht. In der Regel wird das Interview allerdings auch aufgezeichnet und anschließend transkribiert, sodass die Notizen sowie das Gedächtnisprotokoll eher eine ergänzende Funktion erhalten (vgl. dazu Schnell et al. ¹¹2018: 353). Für Leitfadeninterviews ergeben sich weitere Nachteile im Vergleich zu standardisierten Interviews, wie „höhere Anforderungen an den Interviewer und die Notwendigkeit einer besonderen Interviewerschulung, stärkere Intervieweinflüsse, Abhängigkeit der Datenqualität von der Qualität der Interviewer, [...] geringere Vergleichbarkeit der Ergebnisse und damit schwierigere Auswertbarkeit“ (Schnell et al. ¹¹2018: 379, 353).

Um diesen Nachteilen entgegenzuwirken ist die Konzeption des Leitfadeninterviews entscheidend. Als Grundlage für das Erstellen des Leitfadens dienen thematische Blöcke, in die die verschiedenen Bereiche des Forschungsgegenstands eingeteilt werden. Darauf basierend wird

der inhaltliche Aufbau erstellt, ergänzend stellen Aufrechterhaltungsfragen sowie konkrete Nachfragen zentrale Bestandteile dar. Eingeleitet wird jeder Themenblock mit einem offenen Impuls, der es den Befragten ermöglicht, die persönliche Perspektive ohne vorherige Wertung oder Einordnung dazustellen. Danach folgt das Interview einem vorab bestimmten Ablauf mit Fragen und Impulsen. Auch hier muss die Reihenfolge nicht, kann aber, festgelegt sein (vgl. Helfferich ⁴2011: 178-189; Kruse ²2015: 213). Helfferich (⁴2011: 181) weist in diesem Kontext auch darauf hin, dass eine höhere Komplexität mit der Leitfadenzkonzeption verbunden ist, da es nicht nur um eine Abhandlung von Fragen geht. Demnach unterscheiden sich die Frageimpulse nach ihrem Rang, der Festlegung der Formulierung, der Verbindlichkeit und dem Grad der inhaltlichen Steuerung. Fragen höchsten Ranges sind Einstiegsfragen, die zum Erzählen und Eröffnen des Gesprächs zu dem Themenkomplex anregen, alle weiteren Fragen haben einen niedrigeren Rang. Ob eine Frage vorab fixiert oder nur mit Stichworten vorgegeben ist, entscheidet die Festlegung der Formulierung. Stichworte ermöglichen es dabei spontan eine an die Interviewsituation angepasste Formulierung zu wählen. Eine Frage kann als verbindlich oder nicht verbindlich eingestuft werden. Eine nicht verbindliche Frage wird z.B. dann gestellt werden, wenn Befragte nicht von selbst auf ein bestimmtes Thema Bezug nehmen. Der Grad der inhaltlichen Steuerung wird nicht nur durch das Festlegen der Abfolge der Frageimpulse bestimmt, sondern auch durch das Einbinden von Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen, die dazu beitragen, das Interview flexibel und dynamisch zu gestalten und Befragten genug Raum für individuelle Erzählanlässe zu geben. Auch am Ende des Interviews erhalten Befragte die Möglichkeit sich nochmals zum Thema zu äußern und Aspekte anzusprechen, die sie als wichtig empfinden. Mögliche Sprechimpulse bieten dabei Formulierungen wie „Wir haben jetzt bereits einiges besprochen. Gibt es noch etwas, das Sie gerne ergänzen möchten?“ oder perspektivisch „Was wünschen Sie sich für die Zukunft?“ (Helfferich ⁴2011: 181).

Zum Erstellen eines Leitfadens schlägt Helfferich (⁴2011: 182-185; vgl. auch Kruse ²2015: 227ff.) das SPSS-Prinzip vor. Das Akronym steht für *Sammeln, Prüfen, Sortieren* und *Subsumieren* der Fragen. In einem ersten Schritt werden zunächst so viele Fragen wie möglich zum Forschungsgegenstand gesammelt. Anschließend gilt es die Fragen zu (über-)prüfen, sie zu reduzieren und zu strukturieren. Für die Reduktion und Prüfung der Fragen schlägt Helfferich verschiedene Kriterien vor, wie z.B. das Eliminieren von Faktenfragen oder Fragen, die etwas abfragen, was bereits implizit als Antwort zu erwarten ist.³⁵⁹ Sobald die Frageliste geprüft und reduziert wurde, folgt das Sortieren der Fragen in verschiedene Themenblöcke. Einzelfragen, die keinem Themenblock zugeordnet werden können, werden zu einem späteren Zeitpunkt ein-

³⁵⁹ Eine Übersicht mit Prüffragen finden sich in Helfferich (⁴2011: 182-184).

gearbeitet. Für jeden Themenblock wird „eine einzige, möglichst einfache Erzählaufforderung“ (ebd. 185) formuliert. Diese dient als Basis für den Themenblock im Leitfaden. Ergänzt wird sie durch eine Sammlung möglicher Nachfragen, konkrete Fragen, die obligatorisch gestellt werden sollen, und den Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen. Die übriggebliebenen Einzelfragen können zusammen mit den Abschlussfragen am Ende des Interviews gestellt werden. Nicht nur die Wahl oder Anordnung der Frageimpulse ist von zentraler Bedeutung, sondern auch deren Formulierung. Es gilt bei der Formulierung geeigneter Frageimpulse zu beachten, dass keine geschlossenen, direkten oder suggestiven Fragen gestellt werden. Außerdem sollen keine Impulse formuliert werden, die wertend oder aggressiv klingen, mit bestimmten Erwartungen verbunden sind oder Scham- bzw. Schuldgefühle hervorrufen könnten. Stimuli für Fragen sollen möglichst keine Präsuppositionen enthalten, emphatische Anmerkungen gilt es ebenso zu vermeiden wie Deutungsangebote des Erzählten von Befragten. Weiterhin sollen keine Frageimpulse formuliert werden, mit denen auf eine (weiterführende) Erklärung durch Befragte zwingend bestanden wird. Gleiches gilt für geschlossene Nachfragen, die lediglich der Bestätigung des eigenen Verständnisses dienen.

Darüber hinaus sind allgemeine Anforderungen an Frageimpulse zu beachten (Kruse ²2015: 215ff.): Die Fragen sollen möglichst einfach und verständlich formuliert sowie tatsächlich auch beantwortbar sein, keine Fragealternativen oder Mehrfachantworten enthalten und an den Soziolekt der Befragten angepasst sein. Die Verwendung von Abtönungspartikel, wie *doch*, *denn*, *so*, kann eine Frage weniger direkt oder ‚scharf‘ klingen lassen.³⁶⁰

Für die praktische Durchführung des Interviews ist die Vertrautheit mit dem Leitfaden erforderlich. Weiterhin ist es empfehlenswert im Sinne der Übersichtlichkeit die Themenblöcke gut leserlich in größerer Schrift, z.B. auf mehreren Blättern zu notieren, und Platz für Notizen zu lassen (Helfferrich ⁴2011: 189). Kruse (²2015: 214) empfiehlt jeden Themenblock auf eine DIN A5-Seite auszudrucken, sodass diese ähnlich wie Moderationskärtchen verwendet werden können. Auch sollte vorab festgelegt werden, wie das Interview dokumentiert wird, dabei sind z.B. der Einsatz von Protokollbogen, Gedächtnisprotokollen und/oder Tonaufnahmen denkbar.

Für die Aufnahme, Archivierung, Aufarbeitung sowie Analyse der Interviews ergeben sich verschiedene Möglichkeiten wie die Aufnahme mit dem Notebook, Smartphone, Diktiergerät und die Aufbereitung mithilfe von Transkriptionssoftwareangeboten wie *f4* oder auch *MAXQDA* (vgl. auch Kruse ²2015: 264ff.).

³⁶⁰ Weiterführende und ausführliche tabellarische Übersichten zu den Richtlinien zur Leitfadententwicklung für offene Einzelinterviews sowie den Fragestilen und Stimulus-Techniken finden sich in Kruse (²2015: 218-224; vgl. auch Helfferrich ⁴2011: 102ff.). Diese wurden auch bei dem Erstellen der Leitfäden für diese Arbeit berücksichtigt, sollen an dieser Stelle allerdings nicht ausführlich beleuchtet werden.

Die Vorbereitung auf die Interviews basiert auf der Checkliste von Kruse (²2015: 262ff.), die technische Voraussetzungen und Aspekte der gesprächspraktischen Organisation beinhaltet.

Konzeption des leitfadengestützten qualitativen Interviews – Lernende

Zu Beginn des leitfadengestützten qualitativen Interviews erfolgt eine kurze Einleitung, die nochmals den Kontext des Interviews verdeutlicht, die ‚Angst‘ und ‚Nervosität‘ nehmen soll (mit einer kurzen einleitenden Phase, vgl. *Durchführung*) und auf das Interview vorbereitet:³⁶¹

I: Liebe/Lieber..., wie du weißt, wird das Seminarfach zum Thema Mehrsprachigkeit von mir wissenschaftlich begleitet. Du wurdest für ein Interview ausgewählt und ich würde mich freuen, wenn du daran teilnimmst. Es gibt dabei keine falschen oder richtigen Antworten, ich würde dich bitten, die Fragen ehrlich zu beantworten. Wenn du eine Frage nicht beantworten möchtest, sag mir einfach Bescheid. Du kannst mich auch jederzeit unterbrechen, wenn du etwas ergänzen möchtest.

Der Leitfragenkatalog ist in sechs Themenblöcke mit jeweils maximal sechs Fragen unterteilt. Ergänzend befinden sich für mich in einem Kästchen Aufrechterhaltungsfragen.³⁶² Hauptziel ist es, die Inhalte aus dem *SF Mehrsprachigkeit* sowie Erkenntnisse aus den Fragebogen und Portfolios zu vertiefen.

Der erste Themenblock beginnt mit einem allgemeinen Einstieg und den Erwartungen an das Seminarfachangebot.

Im anschließenden Themenblock wird erfragt, was die Lernenden ihrer Meinung nach dazugelernt haben und, ob es Themen gibt, an denen sie gerne noch weitergearbeitet hätten.

Der dritte Themenblock widmet sich Mehrsprachigkeit. Zunächst soll der Satzanfang *Sprachen sind* ergänzt werden. Als kleine Hilfestellung kann ergänzt werden, dass sie bspw. Adjektive, Umschreibungen oder persönliche Eindrücke verwenden können. Darauf folgt die Frage, ob sich die Sicht der Lernenden auf Sprachen im Laufe des SF verändert hat, verbunden mit der Bitte um Erklärung. Aus einer ersten Sichtung der Fragebogenergebnisse ging hervor, dass insbesondere das Adjektivgegensatzpaar *leicht - schwer* vertieft werden sollte. V.a. die Attribution des Französischen als ‚schwere‘ und Englischen als ‚leichte‘ Sprache und die Gründe dafür, sollen im Interview erneut erfragt werden. Anschließend werden Einstellungen zu den Sprachen der Lernenden (Erst- bzw. Muttersprachen, Fremdsprachen, Dialekt) erhoben und eingeordnet, ob im Laufe des SF eine Veränderung stattgefunden hat.

Im vierten Themenblock werden vier der 11 Aussagen aus den Fragebogen aufgegriffen und nacheinander vorgelegt (mithilfe vorab vorbereiteter bedruckter Papierstreifen) verbunden mit

³⁶¹ In der Unterrichtspraxis habe ich die Lernenden mit ihrem Einverständnis geduzt und dies auch für die Interviews beibehalten.

³⁶² Z.B. *Kannst du das genauer beschreiben? Hast du ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann?, Was meinst du damit? Fällt dir sonst noch etwas hierzu ein?* (vgl. auch Kruse ²2015: 215).

der Bitte, spontan Stellung zu beziehen.³⁶³ Die Aussagen wurden gewählt, da sie zum einen für die Beantwortung meiner Forschungsfragen relevant sind, zum anderen, da sie im Fragebogen sehr heterogen beantwortet wurden, und es daher von besonderem Interesse ist, herauszufinden, wie die Schüler*innen ihre Antworten begründen.

Der fünfte Themenblock fokussiert das Seminarfachangebot. Zunächst soll der (Wissens-)Zuwachs in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten eingeschätzt werden. Danach sollen die Lernenden entscheiden und begründen, ob sie das *SF Mehrsprachigkeit* nochmal wählen würden. Im sechsten Themenblock wird auf die Überlegungen und Forderungen Mehrsprachigkeit als eigenes Schulfach einzuführen Bezug genommen und erfragt, ob die Lernenden ein solches Fach wählen würden.

Am Interviewende erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, Ergänzungen vorzunehmen: „Jetzt haben wir einiges besprochen, gibt es von dir noch etwas, das bisher noch nicht im Interview zur Sprache gekommen ist, was dir aber wichtig ist?“ (Kruse 2015: 222).

Konzeption des leitfadengestützten qualitativen Interviews – Lehrpersonen

Auch das leitfadengestützte qualitative Interview für die teilnehmenden Lehrpersonen wird mit einer kurzen Erläuterung eingeleitet:

I: Liebe Frau ..., wie Sie wissen wird das Seminarfach von mir wissenschaftlich begleitet. Dabei ist es auch wichtig einen Einblick in Ihre Sicht als Lehrkraft zu erhalten. Ich freue mich, dass Sie am Interview teilnehmen. Es gibt dabei keine falschen oder richtigen Antworten, ich würde Sie bitten, die Fragen ehrlich zu beantworten. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten, sagen Sie mir einfach Bescheid. Sie können mich auch jederzeit unterbrechen, wenn Sie etwas ergänzen möchten.

Der Leitfragenkatalog umfasst acht Themenblöcke mit jeweils maximal fünf Fragen. Zusätzlich befinden sich in einem Kästchen gut sichtbar Aufrechterhaltungsfragen (vgl. auch Kruse 2015: 215)³⁶⁴. Hauptziel ist das Abbilden der Lehrendenperspektive zum *SF Mehrsprachigkeit* sowie zu Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht und Schulkontext allgemein.

Der erste Themenblock beinhaltet drei allgemeine Fragen zum *SF Mehrsprachigkeit*, die die Motivation zur Beteiligung am Forschungsprojekt (vgl. z.B. auch Bär 2009: 144), die Erwartungen und deren Erfüllung fokussieren.

Der zweite Themenblock bezieht sich auf den inhaltlichen Aufbau des SF und erfragt die allgemeine Zufriedenheit sowie Ergänzungs-, Verbesserungs- und Kürzungspotenzial.

³⁶³ Die erste Aussage *Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor*. wird ergänzt mit der Frage *In welchen Lebensbereichen ist Mehrsprachigkeit für dich ein wichtiger Faktor?* Darauf folgen die Aussagen *Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können.* und *Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können.* Abschließend steht die Frage *Was wäre, wenn wir eine gemeinsame Sprache zur Verständigung hätten?* zur Diskussion.

³⁶⁴ Z.B. *Können Sie das genauer beschreiben? Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann?, Was meinen Sie damit? Fällt Ihnen sonst noch etwas hierzu ein?* (vgl. Kruse 2015: 215).

Auf die Potenziale und Herausforderungen des *SF Mehrsprachigkeit* wird im nächsten Themenblock eingegangen.

Nach diesen konzeptionellen und curricularen Fragen steht das Verständnis von Mehrsprachigkeit der Lehrenden selbst im Fokus. Dabei wird nach einer eigenen definitiven Einordnung von Mehrsprachigkeit erfragt, ob sich die Sicht auf Sprachen sowie die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im eigenen Sprachenunterricht während des SF verändert hat. Zusätzlich wird auch über das *SF Mehrsprachigkeit* hinaus erhoben, welchen Einfluss und welche Veränderung im Projektverlauf bei den Lehrenden selbst eingetreten sind.

Im fünften Block steht die Lernendenperspektive ausgehend von der Frage nach dem Mehrwert des *SF Mehrsprachigkeit* für die Schüler*innen im Vordergrund. Dabei werden Potenziale und Veränderungsmöglichkeiten adressiert. Da eines der Hauptziele des SF auch die Förderung wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen darstellt, wird dies ebenso miteinbezogen.

Im sechsten Themenblock erfolgt ein Wechsel in die Lehrendenperspektive. Zunächst geht es um den Mehrwert des SF für die Lehrpersonen selbst, z.B. auf fachlicher und/oder methodischer Ebene, bevor der Fokus stärker auf der Integration von Mehrsprachigkeit liegt.

Der siebte Themenblock nimmt sprachpolitische Leitlinien und Forderungen in den Blick. Der Einstieg erfolgt mit der Bitte einer Einschätzung zur Rolle von Mehrsprachigkeit in der Schule, gefolgt von der Frage, ob Lehrende auf die Integration mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente in den (Fremd-)Sprachenunterricht vorbereitet sind und wo ggf. Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen. Zudem wird erfragt, ob die Lehrenden das *SF Mehrsprachigkeit* nochmal – dann selbst – durchführen würden und, wo sie weitere Anbindungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit in der Schule sehen.

Abschließend erhalten die Lehrenden die Möglichkeit, Aspekte, Gedanken oder Überlegungen zu ergänzen, die im Interview noch nicht thematisiert wurden (vgl. auch Kruse ²2015: 222).

Durchführung

Für die Auswahl der Lernenden für die Teilnahme an den Interviews wurden vorab Kriterien³⁶⁵ definiert, da u.a. aufgrund der hohen Schüler*innenanzahl nicht alle an den Interviews teilnehmen konnten. Die Kriterien beziehen soziodemografische Angaben mit ein, ebenso wie die Sprachlernbiografien, und basieren auf Erkenntnissen aus den Fragebogenerhebungen.

³⁶⁵ Aufgrund des Forschungsdesigns wurde nicht auf eine der klassischen Strategien zur Auswahl von Interviewpersonen, wie das Schneeballsystem, die Arbeit mit Multiplikatoren oder direkten Recherchesystemen (vgl. Kruse ²2015: 250ff.) oder auch einfache Zufallsstichproben, mehrstufige Zufallsauswahl oder Klumpenstichproben (vgl. Diekmann ¹¹2017: 380ff.), zurückgegriffen, sondern die Teilnehmer*innen kriterienbasiert ausgewählt.

Auswahlkriterium	
Geschlecht	soziodemografische Auswahlkriterien
Alter	
Erstsprache(n)	sprachlernbiografische Auswahlkriterien
gelernte (Fremd-)Sprachen	
Sprachenfolge	
Schüler*in schätzt sich als sprachen(un)interessiert ein.	fragebogenbasierte Auswahlkriterien
Schüler*in gibt an, dass das Sprachenlernen leicht/schwer fällt.	
Schüler*in schätzt Sprachenkenntnisse als hilfreich ein.	
Einschätzung zu den Aussagen: <ul style="list-style-type: none"> • Jeder/r Bürger*in sollte neben seiner/ihrer Muttersprache(n) mindestens zwei weitere Sprachen können. • Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können. • Wie wäre es, wenn wir eine gemeinsame Sprache zur Verständigung hätten. 	
Schüler*in schätzt sich (nicht) als mehrsprachig ein.	

Tabelle 4: Auswahlkriterien Interviewteilnehmer*innen

Auf Basis dieser Einteilung wurden achtzehn Schüler*innen ausgewählt: acht Schüler*innen des BG, sieben des GY und drei der GE.

Die Termine für die Interviews wurden in Absprache mit den Lehrpersonen sowie Lernenden festgelegt, ebenso erhielten sie vorab ein entsprechendes Informations- und Einwilligungsschreiben.³⁶⁶ Die Aufzeichnung erfolgte mit der auf *Apple*-Geräten vorinstallierten *Sprachmemo*-App. Das Smartphone wurde auf einem Stativ befestigt, um eine bessere Tonqualität zu gewährleisten. Die Leitfragen wurden an einem Klemmbrett befestigt und von mir vorgelesen. Die Dauer der Interviews schwankte zwischen acht und achtundzwanzig Minuten.

Für die Interviewsituation wurde auf dem Weg vom Klassenzimmer zum Interviewraum eine angenehme, entspannte Kommunikationssituation geschaffen. Damit wurde das Ziel verfolgt, den Lernenden die Anspannung vor dem anstehenden Interview zu nehmen und eine vertrauensvolle, angenehme Atmosphäre zu schaffen.

Aufbereitung

Die Aufzeichnung der Interviews erfolgte mit der *Sprachmemo*-App. Jedes Interview wurde unter Eingabe des anonymisierten Codes der Lehrkraft oder Schüler*in abgespeichert, auf den PC übertragen und anschließend mit *MAXQDA* transkribiert³⁶⁷. Der Transkriptionskopf besteht aus der Überschrift „Interview mit der Kennung ...“ sowie den einführenden Erläuterungen

³⁶⁶ Die Interviews wurden vorab beim *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland* beantragt und erst nach Genehmigung sowie der Einwilligung der Schüler*innen/Erziehungsberechtigten bzw. der Lehrperson durchgeführt.

³⁶⁷ Eine Transkription wird als „eine geleitete Verschriftlichung von Interviews, Gruppendiskussionen oder Alltagsgesprächen zu Auswertungszwecken“ (Fuß/Karbach ²2019: 17) verstanden, die v.a. in der qualitativen Sozialforschung Anwendung findet (vgl. ebd 2019: 17ff.).

zum Interviewablauf. Der Redebeitrag der Forschenden wird mit I für Interviewerin, der der Lehrperson oder der Schüler*innen mit B für Befragte abgekürzt.

Der Fokus der Analyse liegt auf dem Inhalt, daher wurde ein einfaches wissenschaftliches Transkriptionssystem auf Basis von Dresing/Pehl (⁸2018: 20ff.), Fuß/Karbach (²2019: 64ff.), Gerstenberg (²2013: 97ff.) und Kruse (²2015: 350ff.) entwickelt. Das Interview wird wortgetreu wiedergegeben. Auf Glättungen der Sprache, z.B. dialektischer Färbungen, wurde bewusst verzichtet, da auch das Saarländische sowie sprachliche Besonderheiten, bspw. bei Lernenden, deren Erstsprache nicht das Deutsche ist, abgebildet werden sollen. Demnach wird die Gesprächssituation möglichst exakt wiedergegeben. Da für das Saarländische keine einheitliche Schriftnorm existiert, transkribierte ich die Interviews so phonetiktreu wie möglich und auf Basis meiner eigenen Kenntnisse.³⁶⁸ Zudem wurden Verzögerungsphänomene transkribiert, um Denkprozesse besser abbilden zu können. Weitere Transkriptionsregeln folgen tabellarisch:

Pausen ab drei Sekunden	(3)
Wortabbrüche	Sprach-
nonverbale Äußerungen	(lacht), (seufzt)
Lautäußerungen/Planäußerungen	ähm, äh
ein unverständliches Wort	(?)
mehrere unverständliche Wörter	(???)
Zuhörersignale ohne Zeilensprung	(Ja.), (Aha.), (Ok.)
betone(s) Silbe/Wort	<u>unterstrichen</u>
Dehnung	ja:::

Tabelle 5: Weitere Transkriptionsregeln

Die Transkription der Interviews erfolgte mithilfe von *MAXQDA*, weshalb ich auch bei der Auswertung mit *MAXQDA* gearbeitet habe.

3.3 Vorgehen bei der Datenauswertung und -analyse

An der vorliegenden Machbarkeitsstudie sind drei verschiedene Akteursgruppen beteiligt; Lernende, Lehrende, Forschende.³⁶⁹ Die Daten wurden je mit unterschiedlichen Verfahren erhoben (vgl. Kap. 3.2). Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der Lernendenperspektive. Die Lehrenden- und Forschendenperspektive nehmen v.a. eine ergänzende Funktion ein. Im Folgenden wird zunächst in die eingesetzte Software – *MAXQDA* und *Microsoft Excel* – zur computergestützten Auswertung der Daten eingeführt (vgl. auch Kap. 3.3.1). Im Anschluss

³⁶⁸ Die teilnehmenden Schulen befinden sich im Gebiet oder an der Grenze des Gebiets, in dem die rheinfränkische Varietät gesprochen wird. Da ich in dieser Region aufgewachsen bin, bin ich mit dieser Varietät vertraut, was die Transkription erleichtert. Dennoch ist darauf zu verweisen, dass die gewählte Verschriftlichung subjektiv geprägt ist.

³⁶⁹ Nur für die Schüler*innenperspektive werden qualitative und quantitative Daten kombiniert. Die Darstellung der Lehrendenperspektive erfolgt qualitativ auf Basis der qualitativen leitfadengestützten Interviews. Die Forschendenperspektive verfolgt ebenfalls einen qualitativen Ansatz und umfasst die gesammelten Erkenntnisse, ein Forschungstagebuch sowie die Kategorien für die Durchführung einer Machbarkeitsstudie.

liegt der Fokus auf Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse und deskriptiven Statistik, die zur Auswertung und Analyse der qualitativen und quantitativen Daten eingesetzt wurden (Kap. 3.3.2). Abschließend wird die Vorgehensweise für das Analysekapitel (vgl. Kap. 4) mit Berücksichtigung der drei Perspektiven dargelegt (vgl. Kap. 3.3.2.).

3.3.1 Computergestützte Auswertung mit *MAXQDA* und *Microsoft Excel*

Die Auswertung und Analyse der Daten erfolgt mit *MAXQDA* und *Microsoft Excel*.³⁷⁰ *MAXQDA* ist eine Software für die qualitative und Mixed-Methods-Datenanalyse, mit der eine Vielzahl von Datenarten und -formaten³⁷¹ analysiert und in einer Baumdiagrammform angelegt sowie systematisiert werden kann (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019: 3f.). Zur Datenanalyse bietet *MAXQDA* verschiedene Funktionen, von denen für diese Arbeit verbunden mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 3.3.2) v.a. das Codieren, die Arbeit mit einem hierarchischen Kategoriensystem, das Formulieren von Memos und Kommentaren, das Paraphrasieren, die Coding-Suche, die Klassifikation mit Variablen sowie das Logbuch eingesetzt wurden.³⁷² Die Interviews wurden direkt mithilfe von *MAXQDA* transkribiert, sodass keine zusätzliche Software, wie *f4transkript*, notwendig war.

Die Auswertung mit *MAXQDA* bezieht folgende Daten mit ein:

- Lernendenperspektive
 - die abgetippten Portfolios inkl. Lerntagebuch im *Word*-Format
 - z.T. die Fragebogendatensätze im *Excel*-Format
 - die Transkripte der leitfadengestützten qualitativen Interviews im *MAXQDA*-Format
- Lehrendenperspektive:
 - die Transkripte der leitfadengestützten qualitativen Interviews im *MAXQDA*-Format

Microsoft Excel ermöglicht es, Zahlen und Texte tabellarisch darzustellen und auszuwerten, indem bspw. Berechnungen durchgeführt und Statistiken erstellt werden können. Die Angaben aus den Fragebogen wurden in das *Excel*-Format übertragen sowie anschließend ausgewertet und v.a. die offenen Items in *MAXQDA* eingespeist.

3.3.2 Vorgehensweise bei der Auswertung und Analyse der Daten: Qualitative Inhaltsanalyse und deskriptive Statistik

Qualitative Inhaltsanalyse für die Auswertung und Analyse der qualitativen Daten

Die qualitative Inhaltsanalyse (im Folgenden mit QIA abgekürzt) wird in der Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung oft eingesetzt und eignet sich auch für diese Arbeit, „da das Suchen nach Themen in schriftlichen oder mündlichen Lehrer- und Schüleräußerungen oder

³⁷⁰ *MAXQDA* wurde auch für die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten und deren Auswertung verwendet.

³⁷¹ Z.B. Texte, Audioaufnahmen, Videoaufnahmen, Umfragen, Tabellen oder Daten aus Social Media.

³⁷² Für eine ausführliche Übersicht mit Erklärungen Rädiker/Kuckartz (2019: 5f.).

in Interviews über Unterricht, sowie das Auffinden von Mustern, das Kategorisieren und Interpretieren dieser Funde helfen, viele Forschungsfragen zum Fremdsprachenunterricht gegenstandsangemessen zu analysieren und zu beantworten“ (Burwitz-Melzer/Steinger 2016: 258). Zudem lassen sich mit der QIA komplexe Untersuchungsfelder behandeln, „da mit ihrer Hilfe vielschichtige Datensammlungen wie z.B. Lehrer-/Lernertexte (bzw. unterrichtliche Produkte im weiteren Sinne) oder Transkriptionen von Audio- bzw. Videomaterial oder Interviewsequenzen sehr gut analysiert werden können“ (ibid).³⁷³

Die QIA³⁷⁴ wird oft auch mit der Hermeneutik – verkürzt und verallgemeinert: dem Verstehen und Interpretieren von Texten – verbunden und wie folgt definiert:

Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen. (Kuckartz/Rädiker (2022: 39)³⁷⁵

Bei der Anwendung der Definition auf diese Arbeit ergeben sich folgende Parameter: Die Datenarten sind Portfolios, inkl. Lerntagebücher, Antworten auf offene Fragen in Fragebogen und leitfadengestützte qualitative Interviews; typische Datenarten qualitativer Inhaltsanalysen (ebd. 41f.). Ergänzt werden sie durch die geschlossenen und halbgeschlossenen Fragen aus den Fragebogenerhebungen, die statistisch ausgewertet werden.

Die (qualitative) Inhaltsanalyse schließt Inhalte auf einem Kontinuum von manifest bis latent – also von „nicht weiter interpretationsbedürftige[n] Mitteilungen, in der Regel Fakten oder vermeintliche Fakten wie etwa die Zeitungsnachricht über einen Zugunfall“ bis „hoch interpretationsbedürftige[n] Texte[n], beispielsweise Produkte moderner Lyrik“ (ebd. 36) ein. In dieser Arbeit liegen sowohl als eher manifest einzuordnende (z.B. Angaben zu bisheriger Sprachlernbiografie), als auch eher als latent einzuordnende (z.B. Reflexionen aus dem *Mein (Sprachen-) Portfolio*) Inhalte vor.

Kuckartz/Rädiker (ebd. 56f.) schlagen sieben Kategorienarten für die Arbeit mit QIA vor:

³⁷³ Bei der Auswertung und Analyse der Daten habe ich mich primär an Kuckartz/Rädiker (2022) orientiert. Für einen Überblick zur QIA und dem Einsatz in der Fremdsprachenforschung vgl. Burwitz-Melzer/Steinger (2016).

³⁷⁴ Die Inhaltsanalyse ermöglicht die systematische Untersuchung und Auswertung von Texten auf Basis eines kodifizierten und kodifizierenden Forschungsverfahrens. Sie kann dabei entweder qualitativ oder quantitativ oder ineinander verschränkt durchgeführt werden (Burwitz-Melzer/Steinger 2016: 256).

³⁷⁵ Kuckartz/Rädiker (2022: 27) formulieren „fünf Handlungsregeln für das Verstehen von qualitativen Daten im Rahmen sozialwissenschaftlicher Datenanalyse“, die u.a. die Reflexion des eigenen Vorverständnisses zum Forschungsgegenstand, das Verständnis des Gesamttextes und das Bewusstsein über die hermeneutische Differenz beinhalten. Für eine ausführliche Darstellung aller fünf Handlungsregeln vgl. Kuckartz/Rädiker (2022: 27f).

1. Fakten-Kategorien
2. Thematische Kategorien
3. Evaluative, skalierende Kategorien
4. Analytische Kategorien
5. Theoretische Kategorien
6. Natürliche Kategorien
7. Formale Kategorien

Für meine Arbeit relevant sind v.a. die thematischen Kategorien, die evaluativen, die skalierenden Kategorien sowie die natürlichen Kategorien.

Thematische Kategorien „bezeichnen ein bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur, etc.“ (ebd. 56). Innerhalb eines Textes werden die entsprechenden Textstellen markiert, die auf das Thema zutreffen. In dieser Arbeit finden thematische Kategorien v.a. bei der Analyse der Reflexionen aus dem *Mein (Sprachen-)Portfolio* Anwendung.

Evaluative, skalierende Kategorien ermöglichen „Bewertungen bestimmter Daten aufgrund von Bewertungsmaßstäben der Forschenden“ (ibid.). Sie umfassen „eine definierte Zahl von Ausprägungen, aufgrund derer die Daten eingeschätzt werden“ und „besitzen [häufig] ordinales Skalenniveau“ (ibid.). In der vorliegenden Arbeit trifft dies bspw. bei der Evaluation der Module des *SF Mehrsprachigkeit* zu.

Natürliche Kategorien beschreiben „die Terminologie und die Begriffe, die von den Handelnden im Feld selbst verwendet werden“ (ebd. 57). Es besteht dabei ein enger Zusammenhang zu analytischen Kategorien und die Beschreibungen sind meist „sehr plastisch und bildhaft, etwa, wenn befragte Jugendliche eine bestimmte Lehrerin als ‚Die Öko-Tante‘ bezeichnen“ (ibid.). Als Beispiel aus der vorliegenden Arbeit dient die Selbst- und Fremdbezeichnung unterschiedlicher Sprecher*innengruppen und deren Bezüge zum Saarländischen.

Die Kategorienbildung erfolgt deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv. Unter der deduktiven oder auch a priori Kategorienbildung wird eine vom Datenmaterial unabhängige Kategorienbildung verstanden. Sie wird bspw. bei Daten aus leitfadengestützten Interviews durchgeführt, denn der Leitfaden ist bereits vorstrukturiert und beinhaltet zentrale Aspekte des Forschungsinteresses (ebd. 71ff.).

Die induktive Kategorienbildung erfolgt am empirischen Material selbst und „ist ein aktiver Konstruktionsprozess, der theoretische Sensibilität und Kreativität erfordert“ (ebd. 82). Kuckartz/Rädiker (ebd. 90) schlagen dafür folgende Guideline vor, die verschiedene Ansätze zur Kategorienbildung, bspw. hinsichtlich der Kategorienformen, zulässt und dennoch eine Struktur vorgibt. Die sechs Stationen können z.T. zirkulär durchlaufen werden.

1. Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen.
2. Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen.
3. Mit den Daten vertraut machen und Umfang der zu codierenden Segmente festlegen.
4. Die Texte sequenziell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden. Zuordnung existierender oder Neubildung von weiteren Kategorien.

5. Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems.
6. Das Kategoriensystem festlegen und Kategoriendefinitionen erstellen. (ebd. 90ff.)

Mischformen für die Entwicklung des Kategoriensystems sind häufig und verlaufen meist von der deduktiven Kategorienbildung, z.B. auf Basis der Forschungsfrage(n) oder Leitfadeninterviews, hin zur induktiven Kategorienbildung. Die deduktiven Kategorien dienen als Ausgangspunkt für die induktive Kategorienbildung und die Entwicklung von Subkategorien.

Die Vorgehensweise in dieser Arbeit sieht für die Darstellung der Lernendenperspektive eine deduktiv-induktive und für die Lehrendenperspektive eine deduktive Kategorienbildung vor.

Für diese Arbeit wurde die inhaltlich strukturierende QIA gewählt, „die als Kernmethode der qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren betrachtet werden kann und bei der das Material typischerweise in mehreren Codierdurchläufen mit deduktiv und/oder induktive gebildeten Kategorien codiert wird“ (ebd. 104).³⁷⁶

Der Ablauf einer inhaltlich strukturierenden QIA verläuft in sieben Phasen:

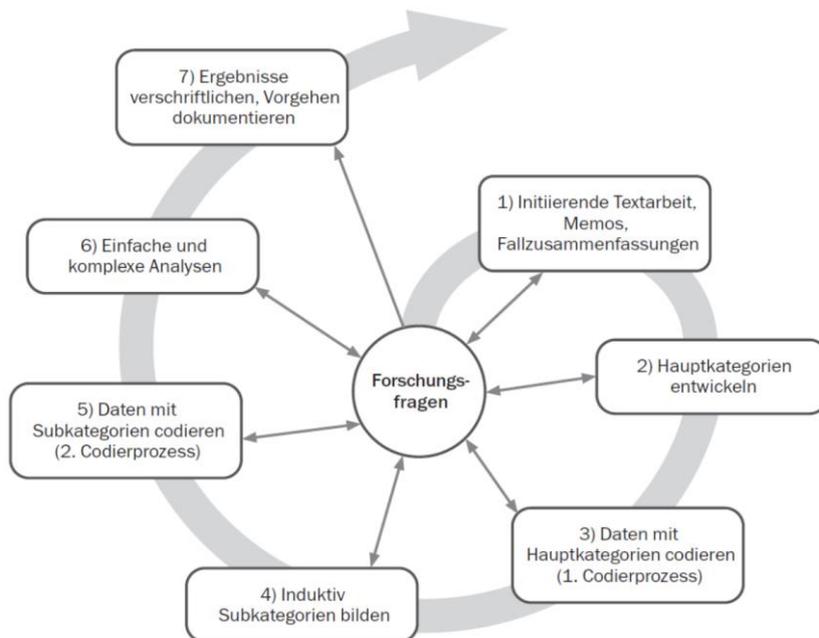


Abb. 2: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden QIA (aus Kuckartz/Rädiker⁵2022: 132)

Im Zentrum und mit allen Phasen vernetzt stehen die Forschungsfragen. Bevor mit der ersten Phase begonnen wird, werden Ziel und Kontext der Studie herausgearbeitet, die Daten aufbereitet sowie in *MAXQDA* zur Auswertung und Analyse importiert (ebd. 118f.).

Der erste Auswertungsschritt zielt darauf ab „ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (ebd. 119). In dieser Phase erfolgte das aufmerksame und intensive Lesen des gesamten Textmaterials verbunden mit dem Markieren wichtig erscheinender Textstellen und dem Verfassen von Bemerkungen am Rand sowie von

³⁷⁶ Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse kann themen- und fallorientiert sein (ebd. 105).

Auswertungsideen mithilfe von Memos, die organisatorisch, deskriptiv oder interpretativ ausgerichtet waren. Abschließend erstellte ich erste Fallzusammenfassungen, insbesondere auch im Hinblick auf meine ausgewählten Fallbeispiele (vgl. ebd. 119ff.; 132f.).

Im zweiten Auswertungsschritt steht die Entwicklung von Hauptkategorien, meist auf Basis von Forschungsfragen, im Fokus. Für die Entwicklung der Hauptkategorien orientierte ich mich zum einen an meinen Forschungsfragen, die auch bereits zur Strukturierung der Arbeit dienen, und zum anderen an meinen Erhebungsinstrumenten. Insbesondere die offenen Fragen aus der Fragebogenerhebung sowie die Interviews enthalten bereits eine erste Vorstrukturierung sowie Schwerpunktsetzung und geben somit erste Hauptkategorien vor. Für die Portfolios inkl. Lerntagebuch finden sich implizit auch bereits Hauptkategorien, z.B. in den Reflexionen des Unterrichtsgeschehens, der Lern- sowie Selbstreflexionsprozesse. Allerdings gestaltete sich die Hauptkategorienbildung auf Basis der Reflexionen komplexer als bei dem bereits vorstrukturierten Textmaterial. Hinzu kommt, dass alle drei Datenformate (*Mein (Sprachen-)Portfolio*, Fragebogen, Interviews) für die Auswertung und Analyse kombiniert wurden, sodass auch textsortenübergreifende Hauptkategorien entwickelt werden mussten (vgl. auch ebd. 133f.). Ein Kategoriensystem sollte dabei neben den allgemeinen Gütekriterien:

- in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projekts gebildet sein,
- nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein,
- möglichst genaue Beschreibungen der Kategorien enthalten,
- mit Perspektive auf den späteren Ergebnisbericht formuliert sein, indem z. B. Kategorien gewählt werden, die sich als Strukturierungspunkte für den späteren Forschungsbericht eignen und
- an einer Teilmenge des Materials getestet worden sein (Kuckartz/Rädiker⁵2022: 135).

Auf das Entwickeln der Hauptkategorien folgte das Codieren der Daten mit den Hauptkategorien, der sog. erste Codierprozess, der das erneute Lesen des gesamten Textmaterials und die Zuteilung der Codes auf die entsprechenden Textstellen beinhaltet.³⁷⁷ Die Textstellen-Codierung wurde so gewählt, dass sie auch „außerhalb des Kontextes noch verständlich ist“ (ebd. 136) und orientierte sich an den folgenden vier Regeln:

1. Es werden in der Regel Sinneinheiten codiert, üblicherweise mindestens ein vollständiger Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese als ein zusammenhängendes Segment codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewenden-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist (Kuckartz/Rädiker⁵2022: 136).

Zur Gewährleistung der Qualität des Codierprozesses wurden ausgewählte Auszüge des Textmaterials in diesem ersten Codierschritt von einer Kollegin auf Basis meines Hauptkategorien-systems ebenfalls codiert und anschließend die Erkenntnisse verglichen und diskutiert sowie

³⁷⁷ Dabei wurden einige Textpassagen mehrfach codiert, was zwar zu Überlappungen und Verschachtelungen führte, aber bei der inhaltlich strukturierenden QIA normal ist (Kuckartz/Rädiker⁵2022: 134ff.).

die Hauptkategorien in geringem Maße angepasst (vgl. ebd. 137).

Die vierte Phase sieht das induktive Bilden von Subkategorien in fünf Schritten vor. Zunächst habe ich eine Hauptkategorie ausgewählt, zu der neue Subkategorien erstellt werden sollen. Zur besseren Übersicht erfolgte das Zusammenstellen aller Textstellen, die mit dieser Hauptkategorie im ersten Codierprozess codiert worden waren, in Listenform, um anschließend induktiv Subkategorien bilden zu können. Dazu wurde die Liste zunächst geordnet und systematisiert und Subkategorien abgeleitet. Im letzten Schritt wurden „Definitionen für die Subkategorien [formuliert] und [...] Kategoriendefinitionen durch Zitate aus dem Material“ veranschaulicht (ebd. 138). Dieser vierte Schritt konnte nicht wie von Kuckartz/Rädiker (ebd. 138f.) vorgeschlagen gänzlich im Team erfolgen, allerdings diskutierte ich auch hier Hauptkategorien mit den entwickelten Subkategorien exemplarisch mit meiner Kollegin. Zu beachten ist auch die Anzahl der Subkategorien, die für jede Hauptkategorie unterschiedlich und individuell ist sowie in mehreren Durchläufen festgelegt wurde (vgl. ebd. 142f.).

Im fünften Analyseschritt erfolgte der zweite Codierprozess, in dem die Textabschnitte der Hauptkategorien mit den Subkategorien codiert wurden.

An den zweiten Codierprozess schließt die Phase der einfachen und komplexen Analysen an, bei dem „die Themen und Subthemen im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses stehen“ (ebd. 147). Kuckartz/Rädiker (ebd. 147) unterscheiden acht Analyseformen:³⁷⁸

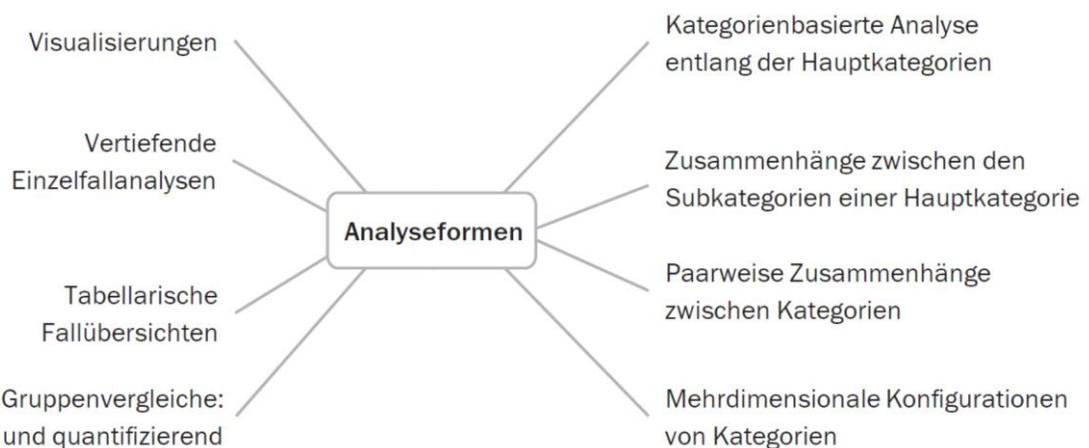


Abb. 3: Formen einfacher und komplexer Analysen (aus Kuckartz/Rädiker 2022: 147)

³⁷⁸ Sie merken an, dass es darüber hinaus noch weitere Analyseformen gibt, v.a. in *Mixed-Methods-Forschungsdesigns* (Kuckartz/Rädiker 2022: 169).

Der Analyseprozess erfolgte zunächst mithilfe von einfachen qualitativen und quantitativen Analysen der zu bewertenden Kategorien mit deskriptiver Ausrichtung³⁷⁹, z.B. der kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien. Darauf folgte eine statistisch-tabellarische und eine qualitativ-interpretative Auswertung einzelner Bewertungskategorien. Zusätzlich habe ich vertiefende Fallbeispielanalysen durchgeführt (ebd. 170).

Die siebte und letzte Phase sieht das Verschriftlichen der Erkenntnisse und Dokumentieren des Vorgehens, inklusive der „Entstehung der bewertenden Kategorien und vor allem ihrer Ausprägungen“ (ebd. 174) vor. Auswertung und Analyse sollten folgende Bestandteile berücksichtigen bzw. beinhalten:

Alle im Analyseprozess bereits geschriebenen Auswertungstexte, die in Memos festgehaltenen Erkenntnisse sowie die erstellten Abbildungen, Übersichten und Tabellen werden in einem finalen Ergebnisbericht zusammengeführt, wobei auch Zitate aus dem Datenmaterial ergänzt werden können (ebd. 173f.).

Die QIA wurde für die Auswertung und Analyse der Lernenden- sowie Lehrendenperspektive verwendet, wobei die Lehrendenperspektive als erste ausgewertet und analysiert wurde, auch um mit der vergleichbar kleineren Datenmenge die Vorgehensweise der QIA zu erproben.

*Deskriptive Statistik für die Auswertung und Analyse der quantitativen Daten*³⁸⁰

Grum/Zydatið (2016: 319) fassen Grundzüge statistischer Verfahren zusammen:

Ausgehend von einer klar formulierten Fragestellung bieten statistische Verfahren fremdsprachendidaktisch Forschenden systematische Prozeduren, mit denen in Hypothesenform ausgewiesene Forschungsfragen objektiv überprüft und zahlenmäßig erfasste Forschungsergebnisse beschrieben und interpretiert werden können.

Statistik umfasst „alle Rechenverfahren, die der Beschreibung und Analyse quantitativer Daten dienen“ und kann einfach bis hochkomplex sein (Settinieri 2016a: 324). Zu Beginn stehen die Aufbereitung und Umwandlung der Daten in Zahlenform. Dabei ist zu beachten, „dass die Konversion einer Beobachtung bzw. einer Messung in eine Zahl einerseits von Eigenschaften des Merkmals selbst, andererseits von der Abbildung dieser Eigenschaften durch das Messinstrument abhängt“ (ebd. 325). Merkmale³⁸¹ können auf Basis von vier Skalenniveaus erfasst werden:³⁸²

³⁷⁹ Begonnen wird dabei mit der „Dokumentation der bisherigen Vorgehensweise, d.h. einer Darstellung der gebildeten Kategorien, ihres Theoriebezugs und die Dokumentation des Prozesses der Kategorienbildung. Im folgenden Schritt werden die bewertenden Kategorien, die gewählten Ausprägungen und ihre inhaltlichen Bedeutungen detailliert beschrieben“ (Kuckartz/Rädicker ⁵2022: 168).

³⁸⁰ Meine Auswertung und Analyse der quantitativen Daten basiert auf bereits vorhandenen Vorkenntnissen zu statistischen Rechenverfahren und auf beispielhaften, fallbezogenen Rechenbeispielen von Settinieri (2016a 327).

³⁸¹ Merkmale können latent (z.B. Zufriedenheit mit einem Unterrichtsfach), manifest (z.B. Schüler*innenanzahl), dichotom (unter 20 Jahren vs. über 20 Jahren), kategorial (Kinder vs. Jugendliche vs. Erwachsene), diskret (Notenskala) oder stetig (Körpergröße) ausgeprägt sein.

³⁸² Die höheren Skalenniveaus beinhalten jeweils die Eigenschaften der niedrigeren Skalenniveaus.

Skalaniveau	Beschreibung	Mögliche Aussage	Beispiel
Nominalskala (kategoriale Skala)	Aussage über das Vorhandensein eines Merkmals in gleicher, unterschiedlicher oder keiner Form. Zuteilung einer beliebigen Zahl bei der Codierung, bspw. 1 für weiblich, die immer beibehalten werden muss, aber keine Aussage über das Merkmal selbst enthält.	gleich – ungleich	Geschlecht
Ordinalskala (kategoriale Skala)	Aussage über Gleich- und Verschiedenheit eines Merkmals sowie Zuordnung in einer Rangfolge. Anordnung zeigt unterschiedliche Merkmalsausprägung an.	größer – kleiner	Schulnoten
Intervallskala (metrische Skala)	Aussage über Gleich- und Verschiedenheit eines Merkmals sowie Zuordnung in einer Rangfolge. Exakt gleich große Abstände zwischen den Merkmalsstufen, sog. Kriterium der Gleichabständigkeit.	Gleichheit von Differenzen	Intelligenzquotient
Verhältnisskala (metrische Skala)	Aussage über Gleich- und Verschiedenheit eines Merkmals sowie Zuordnung in einer Rangfolge. Exakt gleich große Abstände zwischen den Merkmalsstufen, sog. Kriterium der Gleichabständigkeit. Vorhandensein eines absoluten/natürlichen Nullpunkts.	Gleichheit von Verhältnissen	Umfang erhaltenen Sprachunterrichts

Tabelle 6: Skalenniveaus (auf Basis von Settineri 2016a: 325f.)

Sobald die Daten in Zahlenform vorhanden sind, beginnt die Analyse meist als Deskriptiv- oder Inferenzstatistik.³⁸³ Für die computergestützte Auswertung der Daten mit *MS Excel* in dieser Arbeit ist v.a. die deskriptive Statistik³⁸⁴ relevant, da sie darauf abzielt „die Vielzahl der einzelnen Messwerte zusammenzufassen, so dass sie als Ganzes interpretierbar werden“ (ebd. 326).

Deskriptivstatistik beschreibt Merkmaleigenschaften in einer Stichprobe, d.h. eine ausgewählte (Lern-)Gruppe wird zu einem festgelegten Zeitpunkt beschrieben und analysiert. Es können nur Aussagen über die untersuchten Objekte, nicht aber darüber hinaus getroffen werden. Es gilt zu analysieren, welche „Werte in Bezug auf eine bestimmte Variable sehr häufig vorkommen und typische Werte darstellen“, die sog. Maße der zentralen Tendenz (ebd. 327). Außerdem sollen die Streuungsmaße erfasst werden. Die Maße der zentralen Tendenz und Streuungsmaße unterscheiden sich je nach gewähltem Skalenniveau und verlangen unterschiedliche Analyseschritte:

	Maße der zentralen Tendenz	Streuungsmaße
Nominalskala	Modus/Modalwert (<i>Mo</i>)	---
Ordinalskala	Median (<i>Md</i>)	Spannweite (<i>R [=range]</i>), Quartilsabstand (<i>QA</i>)
Metrische Skalen	Arithmetisches Mittel/Mittelwert (<i>M, \bar{x}</i>)	Varianz (s^2), Standardabweichung (<i>s, SD [=standard derivation]</i>)

Tabelle 7: Maße der zentralen Tendenz (entnommen aus Settineri 2016a: 329)

³⁸³ Bei der Inferenzstatistik besteht das Ziel darin „Aussagen darüber zu treffen, ob die Zahlenverhältnisse in einer einzelnen Studie, die durchgeführt wurde, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch als exemplarisch für vergleichbare Kontexte gelten können oder ob sie über die vorliegenden Daten hinaus nicht verallgemeinerbar sind“ (Settineri 2016: 326f.). Dieser Arbeit liegt keine inferenzstatistische Fragestellung zugrunde.

³⁸⁴ Z.T. auch unter der Bezeichnung Deskriptivstatistik zu finden, bspw. in Settineri (2016).

3.3.2.1 Lernendenperspektive

Die Lernendenperspektive wird als fallübergreifende und Fallbeispiel-Analyse dargestellt.³⁸⁵ In diesem Kapitel wird der Aufbau jedes Analysekapitels kurz dargelegt und in Kapitel 4³⁸⁶ als bekannt vorausgesetzt. Das erarbeitete Kategoriensystem ist Basis der Auswertung und Analyse und wurde zur besseren Lesbarkeit im Fließtext synthetisiert. Der Fokus liegt auf den für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Daten, d.h. nicht alle erhobenen Daten sind letztlich in die Auswertung und Analyse eingeflossen.³⁸⁷ Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit einschlägigen Beispielen belegt, die etwa besonders häufige, seltene oder prototypische Darstellungen beinhalten.

Methodische Vorgehensweise: fallübergreifende Analyse

Umsetzung: Rahmenbedingungen und Module

Die Darstellung der Rahmenbedingungen umfasst allgemeine Informationen zur Durchführung des Seminarfachangebots, z.B. zur Klassenstufe und Schüler*innenanzahl, sowie zum Sprachangebot der Schule. Zudem werden die mit den Lehrpersonen vorab besprochenen (schulspezifischen) Vorgaben für das *SF Mehrsprachigkeit* kurz dargelegt. Abschließend findet sich eine Übersicht über den finalen Ablauf der durchgeführten Module.

Lerngruppenszusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden

Die Lerngruppenszusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden ergibt sich aus der Lerngruppengröße und weiteren soziodemografischen Angaben, wie Geschlecht und Alter sowie einer Darstellung der Sprach(-lern-)biografien der Schüler*innen. Das Kapitel dient als Basis für alle folgenden Analysekapitel.

Um die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden sowie den Sprachlernstand der Lerngruppe besser einordnen und bei der weiteren Planung und Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit* berücksichtigen zu können, erfolgt eine Sichtung und Auswertung des Items zur Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten aus dem ersten Fragebogen (vgl. auch Kap. 3.2.4.3). Zudem wird auch der erste Teil des *Mein (Sprachen-)Portfolio*, insbesondere die

³⁸⁵ Die Forschungsergebnisse werden größtenteils aktivisch formuliert, um die individuellen Lernprozesse zu verdeutlichen (z.B. *Die Lernenden geben an/erklären/nennen, ...*).

³⁸⁶ In den Kapiteln 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 steht die Analyse der Daten im Fokus, in Kapitel 4.1.4 erfolgt die Darstellung der zentralen Erkenntnisse der Auswertung und Analyse mit Bezug zu weiteren Forschungsergebnissen.

³⁸⁷ Das in mehrere Phasen integrierte Mixed-Methods-Design dieser Arbeit sieht als Hauptmotiv für die Kombination verschiedener Daten Komplementarität vor. Die aus den qualitativen und quantitativen Daten gewonnenen Erkenntnisse ergänzen sich und dienen z.T. zusätzlich zum Abgleichen und Überprüfen der Lernendenangaben.

Sprachstandserhebungen, einbezogen.³⁸⁸

Weitere Einblicke in (Sprach-)Einstellungen der Lernenden ermöglichen die Fragebogenitems zur Eigenschaftszuschreibung mithilfe von Adjektivpaaren sowie zu den Sprachen, die sie gerne noch lernen möchten, die sie gerne und nicht gerne lernen.

*SF Mehrsprachigkeit: Motivation für die Wahl, Evaluation und Wiederbelegung*³⁸⁹

Zu Beginn wird auf Basis der ersten Fragebogenerhebung die Motivation für die Teilnahme am Seminarfachangebot ermittelt. Anschließend werden die Erwartungen an das *SF Mehrsprachigkeit* mithilfe der Reflexionen aus dem Lerntagebuch des *Mein (Sprachen-)Portfolio* und meinen Notizen aus dem Forschungstagebuch aufgeschlüsselt. Die Evaluation der einzelnen Module sowie des Seminarfachangebots erfolgt durch eine ausführliche Sichtung der Reflexionen der Schüler*innen.³⁹⁰ Zusätzlich wird die Variable *Einbezug digitaler Medien* berücksichtigt. Im Kontext der Evaluation wird zudem das konstruktive Feedback der Lernenden für die Weiterentwicklung des Seminarfachkonzepts aus der abschließenden Fragebogenerhebung einbezogen, ebenso wie die Angabe zur Wiederbelegung.³⁹¹

(Weiter-)Entwicklung sprachenvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf Interkomprehension und EuroComRom

Greifen die Lernenden beim Lesen fremdsprachiger Texte auf ihre Sprachenkenntnisse zurück? Haben die Schüler*innen bereits Texte in ihnen unbekannten Sprachen gelesen und zu verstehen versucht? Welche Erfahrungen haben sie dabei gesammelt? Wie gehen die Lernenden vor, wenn sie einen fremdsprachigen Text lesen, in dem sie nicht alle Wörter verstehen?

Basierend auf diesem Fragenkomplex aus der ersten Fragebogenerhebung wird zunächst ein Einblick in die bereits vorhandenen Texterschließungsstrategien der Lernenden ermöglicht, begleitet von Überlegungen, welche IC-Strategien die Lernenden dabei anwenden, ohne dass ihnen der IC-Ansatz bekannt ist. Zudem wird dargelegt, ob und welche Bezüge zu anderen Sprachen im Unterricht hergestellt werden, um auch diese als möglichen Variablen bei den vorhandenen Texterschließungsstrategien berücksichtigen zu können.

Im Anschluss erfolgt die Sichtung und Auswertung des *Netflix*-Textbeispiels, das in Modul 3 *Die*

³⁸⁸ Dabei sei angemerkt, dass Sprachenkenntnisse hochindividuell sind und diese Einschätzungen nur Tendenzen abbilden, sich allerdings dennoch für eine erste Einordnung und Orientierung der Sprachenkenntnisse für den weiteren Verlauf des SF als hilfreich erwiesen.

³⁸⁹ Der Analysefokus dieser Arbeit ist in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik verortet, daher erfolgt keine ausführliche Aufarbeitung allgemein angestrebten Kompetenzbereiche des SF (vgl. Kap. 3.1.2).

³⁹⁰ Die Reflexionen werden für die Evaluation in den Kategorien Modul X, SF gesamt und digitale Medien in positiv, neutral oder negativ eingeordnet und jeweils mit exemplarischen Auszügen belegt.

³⁹¹ Alle Fragebogenitems, die in diesem Kapitel herangezogen werden, erfordern zum besseren Verständnis eine kurze Begründung, die jeweils – wenn erforderlich – mitaufgeführt wird.

romanische Sprachenfamilie – *EuroComRom* als Hausaufgabe übertragen und im Sinne eines Laut-Denk-Protokolls reflektiert wurde. Modul 3 wird beispielhaft herausgegriffen, um den Erkenntnisgewinn der Lernenden zur (Weiter-)Entwicklung sprachenvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptiver IC und *EuroComRom* zu beleuchten.³⁹² Das eingesetzte Textbeispiel handelt von der Unternehmensentwicklung von *Netflix*, stammt von der Website *Euronews* und ist in vier Abschnitte in je einer anderen romanischen Sprache (Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch) unterteilt:

Netflix compte 100 millions d'abonnés

Netflix, le géant des films et séries en ligne, a plus de 100 millions d'abonnés, l'équivalent d'une fois et demie la population française.³⁹³

Il numero di nuovi iscritti ha superato: 5,2 milioni contro i 3,2 milioni previsti. Netflix conta 104 milioni di utenti in tutto il mondo e ora per la prima volta nella sua storia, la maggior parte degli abbonati si trova al di fuori degli Stati Uniti.³⁹⁴

La compañía californiana ha logrado este crecimiento en su número de abonados, a su "genial contenido" de vídeo en streaming. En el año 2017, Netflix ha lanzado las últimas temporadas de 'House of Cards' y 'Orange is the New Black'.³⁹⁵

Em 2016 a plataforma gastou 5 mil milhões de dólares em produção de conteúdo original, contra uma receita de 6,7 mil milhões no ano anterior. Este ano anunciou um investimento de 10 mil milhões de dólares em produção original.³⁹⁶

Zur Auswertung der Textübertragungen und zur Beurteilung des Erschließungsprozesses wurden im Text Segmente auf Basis von *EuroComRom* festgelegt und Bedingungen formuliert. Der Erschließungsprozess wurde demnach als gelungen bewertet, wenn:

- aus der Reflexion hervorgeht, dass der/die Lernende den Text sinngemäß verstanden hat
- mindestens 10 Wörter des Internationalen oder Panromanischen Wortschatzes erkannt und erschlossen wurden (Sieb 1 und 2): mögliche Beispiele (pro Sprache min. zwei Wörter): (Fr.) *Netflix, millions, abonnés, films, séries, population*; (It.) *numero, milioni, mondo, storia, parte, abbonati, Stati Uniti*; (Sp.) *compañía, californiana, número, abonados, genial, vídeo, streaming*; (Ptg.) *plataforma, milhões, dólares, produção, original, investimento*
- mindestens 5 verschiedene morphosyntaktische Strukturen (Sieb 6) erkannt und erschlossen wurden: mögliche Beispiele (pro Sprache min. eine morphosyntakt. Struktur): (Fr.) Verschmelzung von Präposition und Artikel: *des*; Artikel: unbest. *une*, best. *le, l', la*; Verform: *compte, a*; Präpositionen: *d', en*; Mengenangabe: *plus de*; (It.) Verschmelzung von Präposition und Artikel: *di, nella, degli*; Artikel: best. *il, la, i*; Verformen: *ha superato, conta, si trova*; Partizipformen: *previsti*; maskul. Pluralmarkierung: *iscritti, milioni, utenti, abbonati, Stati Uniti*; (Sp.) Präpositionen: *en, de*; Verbformen: *ha logrado, ha lanzado*; Artikel: best. *la, el, las*; Adjektivangleichung: *la compañía californiana, las últimas temporadas*; (Ptg.) Verschmelzung von Präposition und Artikel: *em, no*; Artikel: unbest. *uma, um*, best. *a*; Verbformen: *gastou, anaunciou*; Präpositionen: *de*
- mindestens ein Wort mit Prä- oder Suffix (Sieb 7) erkannt und erschlossen wurde: mögliche Beispiele: (It) *iscritti, previsti*; (Sp.) *californiana, crecimiento* als Nominalisierung des Verbes, ähnlich auch im portugiesischen Text; (Ptg) *investimento*

³⁹² Zu bedenken ist, dass Modul 3 für ca. sechs Doppelstunden konzipiert ist und im Rahmen des *SF Mehrsprachigkeit* IC nicht durchgängig in allen Modulen einbezogen wurde. Über die rezeptive IC hinaus finden sich Impulse zur Produktion bspw. in Modul 9 im Teilmodul zu Weihnachten, wenn die Lernenden angeleitet werden eigene Weihnachts- und Neujahrswünsche in romanischen und weiteren Sprachen formulieren (zu IC vgl. Kap. 2.3.1; 3.3.2; zur Konzeption des *SF Mehrsprachigkeit* vgl. Kap. 3.1.3).

³⁹³ <https://fr.euronews.com/2017/07/18/netflix-compte-100-millions-dabonnes> (letzter Aufruf: 08.12.2022).

³⁹⁴ <https://it.euronews.com/2017/07/18/netflix-booon-di-iscritti-nel-secondo-trimestre> (letzter Aufruf: 08.12.2022).

³⁹⁵ <https://es.euronews.com/2017/07/18/netflix-arrasa> (letzter Aufruf: 08.12.2022).

³⁹⁶ <https://pt.euronews.com/2017/07/18/netflix-com-crecimento-acima-das-previses> (letzter Aufruf: 08.12.2022).

Die aufgeführten Beispiele sind exemplarisch zu verstehen, es finden sich weitere Bezüge zu den sieben Sieben im Text, die Auflistung dient nur der Veranschaulichung. Wichtig ist dabei, dass die Schüler*innen keinen Bezug auf die sieben Siebe nehmen müssen, denn es geht um das Erschließen des Textes und nicht um die korrekte Zuordnung der Siebe.³⁹⁷

Eine Texterschließung gilt als partiell gelungen, wenn die obigen Kriterien nicht gänzlich erfüllt wurden, aus der Übertragung und der Reflexion aber hervorgehen, dass der Text an sich größtenteils sinngemäß erschlossen und verstanden wurde. Die Texterschließung gilt als nicht gelungen, wenn z.B. nur ein Sieb erkennbar eingesetzt wurde und/oder sich in der Reflexion zeigt, dass der Text nicht erschlossen und verstanden wurde.

Die Siebe 3 *Lautentsprechungen*, 4 *Graphien und Aussprachen* und 5 *panromanische syntaktische Strukturen* wurden nicht berücksichtigt.³⁹⁸

Zusätzlich soll analysiert werden, welche Wörter und Segmente als transparent oder schwierig zu erschließen wahrgenommen wurden. Dies erfolgt einerseits über die Anzahl der erschlossenen Wörter und Segmente, wurde ein Wort bspw. von fast allen Schüler*innen erschlossen, wurde es als transparent eingestuft. Andererseits werden die Reflexionen miteinbezogen.³⁹⁹

Ein wichtiger Aspekt stellt auch das Vor- und Weltwissen dar, denn alle Lernenden verfügen über Französisch- und/oder Spanischkenntnisse, was das Erschließen des Textbeispiels deutlich erleichtern sollte. Zudem ist anzunehmen, dass alle Schüler*innen das Unternehmen *Netflix* kennen und somit der allgemeine Kontext direkt ersichtlich ist.

Ergänzend zur Textanalyse erfolgt die Auswertung von Reflexionen aus den Lerntagebüchern sowie des Items zum Vorgehen bei der Erschließung eines fremdsprachlichen Texts aus der letzten Fragebogenerhebung. In diesem Zusammenhang werden auch die erworbenen (IC-) Strategien mitbeleuchtet.

Ergänzt wird die Analyse durch das Fragebogenitem zu Eigenschaftszuschreibung mithilfe von Adjektivpaaren zu den romanischen Sprachen, dass als Reaktion auf Modul 3 und die eher ablehnende Haltung der Lernenden zu romanischen Sprachen, v.a. dem Französischen, mitaufgenommen wurde.

³⁹⁷ Ob und in welchem Umfang die sieben Siebe implizit verwendet wurden, geht aus der durchgeführten Analyse der Texte hinsichtlich der formulierten Kriterien sowie aus den Reflexionen hervor.

³⁹⁸ Für das Sieb der Lautentsprechungen finden sich kaum ausschlaggebende Beispiele im Ausgangstext, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden diese wahrnehmen. Zu Graphien und Aussprachen kann auf Basis der Daten keine verlässliche Aussage getroffen werden, da die Reflexionen und Gedankengänge der Lernenden nur schriftlich und nicht mündlich bzw. als Audio vorliegen, was für Sieb 4 notwendig wäre, um besser nachvollziehen zu können, ob es Anwendung gefunden hat. Die syntaktische Struktur wurde bei der Übertragung weitestgehend beibehalten, da die Lernenden den Text zunächst in ihnen bereits bekannte Sprachen übertragen sollten. Dies erfolgt meist Wort-für-Wort. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden sich nicht mit dem Satzbau an sich tiefgehend auseinandergesetzt haben. Manche Schüler*innen übertrugen die Texte zusätzlich ins Deutsche und passten sie entsprechend dem deutschen Satzbau an.

³⁹⁹ Die Analyse zielt nicht darauf ab, eine romanische Sprache als schwerer/transparenter erschließbar darzustellen.

Einen wichtigen Stellenwert nehmen auch Sprachenbewusstheit bzw. *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz ein. Das Aufzeigen und Erforschen von Möglichkeiten zur (Weiter-)Entwicklung und Förderung der beiden Kompetenzbereiche stellen zentrale Ziele dieser Arbeit dar und werden in einem Folgekapitel ausführlich behandelt.

Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit aus individueller und sprachpolitischer Perspektive

Auf Basis von offenen, halboffenen und geschlossenen Fragebogenerhebungen erfolgt ein Einblick in die Auseinandersetzung mit und Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit. Dieser beinhaltet von den Schüler*innen formulierte Definitionen zu Mehrsprachigkeit, eine Selbsteinschätzung zur eigenen Mehrsprachigkeit und der Bewertung der Rolle von Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag. Zudem werden Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit aus Lernendensicht beleuchtet und dargelegt, welchen Erkenntnisgewinn sie mit dem Seminarfachangebot verbinden.

Eine Einschätzung zu aktuellen sprachpolitischen Forderungen und Vorgaben der EU erweitert die Perspektive, stellt einen Realitätsbezug zwischen Theorie und Praxis her und diskutiert Entwicklungen in Bezug das Englische als *lingua franca* (vgl. auch Kap. 2.2).

Gesamtbetrachtung: Förderung individueller Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf Multilingual Language Awareness, Sprachlernkompetenz und rezeptiver IC

Die Gesamtbetrachtung verbindet die vorangegangenen Analysekapitel mit Blick auf die Förderung und (Weiter-)Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen. Beleuchtet werden ebenso die transversalen Kompetenzbereiche Sprachenbewusstheit bzw. *Multilingual Language Awareness*, Sprachlernkompetenz und damit einhergehend Reflexionskompetenz (vgl. Kap. 2.3.3; 3.1.3). Es ist davon auszugehen, dass Schnittmengen zwischen *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz bestehen, die erneut den transversalen Charakter und die Vernetzung ebendieser Kompetenzen verdeutlichen. Darüber hinaus fokussiert v.a. Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* die Förderung rezeptiver Kompetenzen in romanischen Sprachen (vgl. Kap. 2.3.2).

Die Abbildung von *Multilingual Language Awareness* basiert auf den im Theoriekapitel für diese Arbeit definierten Dimensionen⁴⁰⁰ und bezieht die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Analysekapiteln sowie den Lerntagebüchern⁴⁰¹ ein.

⁴⁰⁰ Die Dimensionen lassen sich in affektiv, sozial, kognitiv, politisch und performativ unterteilen (Kap. 2.3.3.1).

⁴⁰¹ Die Reflexionen aus den Lerntagebüchern sind individuell und adressieren demnach unterschiedliche Aspekte. Es zeigt sich, dass auch die Ausprägung der *Multilingual Language Awareness* stark subjektiv ist. In der Gesamtbetrachtung erfolgt ein fallübergreifender Einblick, der in den Fallbeispielen individuell vertieft wird.

Sprachlernkompetenz wird orientiert an den entsprechenden Bildungsstandards und demnach auch den saarländischen Lehrplänen aufgrund der Übertragbarkeit auf einen mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht aufgearbeitet (vgl. Kap. 2.5.1; 3.3.3.2). Die Ergebnisse zur Förderung und (Weiter-)Entwicklung der Sprachlernkompetenz der Lernenden basieren auf den vorangegangenen Analysekapiteln, ausgewählten Items aus den Fragebogen sowie den Lerntagebüchern.

Ein kurzer Exkurs⁴⁰² in Erkenntnisse zur Förderung und (Weiter-)Entwicklung von Reflexionskompetenz (vgl. Kap. 2.3.3.3) erfolgt auf Basis der Reflexionen aus dem Lerntagebuch.

Die Darlegung zu rezeptiver Kompetenz nimmt Rückbezug zum entsprechenden Kapitel und wird nur in kurzer Form ausgeführt.

Die Gesamtbetrachtung bezieht auch die für individuelle Mehrsprachigkeit festgelegte Definition (vgl. Kap. 2.1) mit ein, wendet die Erkenntnisse der vorangegangenen Analysekapitel darauf an und zieht ein Fazit für die fallübergreifende Analyse der jeweiligen Lerngruppe.

Methodische Vorgehensweise: Fallbeispielanalysen⁴⁰³

Die Fallbeispielanalysen⁴⁰⁴ fokussieren typische Beispiele mit wiederkehrenden Aspekten aus der fallübergreifenden Analyse sowie Fallbeispiele mit Alleinstellungsmerkmal, die in diesem Rahmen vertieft werden. Die Fallbeispiele haben Modellcharakter und dienen zur Aufarbeitung der individuellen Ebene. Mehrsprachigkeit wird aus folgenden Perspektiven beleuchtet:⁴⁰⁵

Berufliches Oberstufengymnasium

Englisch als ‚leichte‘, wichtige Sprache und das Lateinische als Brückensprache in die Romania
Zur Rolle der Wertschätzung weiterer Erstsprachen am Beispiel des Kurdischen
Die Relevanz des saarländischen Dialekts im Alltag

Gymnasium

Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource und die Rolle des sprachenvernetzenden Lernens zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit
Die weitere Erstsprache Italienisch als Brückensprache in die Romania
Die weitere Erstsprache Spanisch als Brückensprache in die Romania

Gemeinschaftsschule

Englisch als ‚leichte‘, wichtige Sprache und das Französische als ‚schwere‘, aber schöne Sprache
Mehrsprachigkeit und (Fremd-)Sprachenerwerb aus der Perspektive zweier aus Syrien immigrierter arabischsprachiger Lernenden

⁴⁰² Reflexionskompetenz nimmt eine ergänzende Funktion ein, u.a. da sie nicht im Fokus dieser Arbeit steht und da sie nicht fachspezifisch für Mehrsprachigkeit gilt, sondern als fächerübergreifende Kompetenz verstanden wird.

⁴⁰³ Fallzusammenfassungen, in dieser Arbeit Fallbeispielanalysen genannt, werden im Rahmen der QIA „gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n)“ geschrieben (Kuckartz/Rädiker ⁵2022: 124). Bei der Fallzusammenfassung „handelt es sich um eine systematisch ordnende, zusammenfassende [faktenbasierte; Erg. durch Autorin] Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls“ (ibid.).

⁴⁰⁴ Der Umfang der Fallbeispiele wird bewusst kurzgehalten, da sie eine ergänzende Funktion einnehmen.

⁴⁰⁵ Die Einteilung erfolgt in Anlehnung an die Zuordnung „eine[r] Art Motto bzw. eine[r] treffenden Kurzbezeichnung“ als Überschrift für jede Fallzusammenfassung (Kuckartz/Rädiker ⁵2022: 124).

Die Analyse der Fallbeispiele basiert auf den Daten aus den *Mein (Sprachen-)Portfolios* und Fragebogen sowie den leitfadengestützten qualitativen Interviews.⁴⁰⁶ Die methodische Vorgehensweise und Darstellung der Fallbeispiele ist in drei Schritte unterteilt (vgl. zum schrittweisen Vorgehen auch Morkötter 2005: 119ff.; Prokopowicz 2017: 129ff.).

1. *Kurzporträt*⁴⁰⁷
2. *Aufarbeitung des jeweiligen Fallbeispielmottos*
3. *Fazit*

3.3.2.2 Lehrendenperspektive

Die Lehrenden nahmen am Projektende an einem leitfadengestützten qualitativen Interview teil (vgl. Kap. 3.2.4.4). Die Darstellung der Erkenntnisse und Einschätzungen erfolgt aus Gründen der Anonymität und der Einhaltung von Datenschutzrichtlinien zusammengefasst und nicht in einzelnen Unterkapiteln für die jeweiligen Schulformen wie für die Lernendenperspektive.⁴⁰⁸ Die Auswertung und Analyse der drei qualitativen leitfadengestützten Interviews basiert auf der QIA (vgl. Kap. 3.3.2). Daraus gehen folgende Haupt- und Subkategorien hervor, die gleichzeitig die Struktur des Analysekapitels widerspiegeln (vgl. Kap. 4.2).

(1) *SF Mehrsprachigkeit*

- Motivation und Erwartungen
- Didaktisch-methodischer Aufbau, Inhalte und Umsetzung
- (Erkenntnis-)Gewinn für die Lehrpersonen
- Einschätzung zum (Erkenntnis-)Gewinn für die Schüler*innen
- Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten als eine Zielsetzung des SF
- Perspektivische erneute Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit*

(2) Verständnis von Mehrsprachigkeit und Einbeziehung im Unterricht

- Definition von Mehrsprachigkeit
- Einfluss des *SF Mehrsprachigkeit* auf den (Fremd-)Sprachenunterricht der Lehrpersonen
- Einschätzung zu mehrsprachigkeitsdidaktisch (Fremd-)Sprachenunterricht allgemein
- Sprachenvernetzendes Lehren und Lernen und *EuroComRom*

(3) Einschätzung zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht: Aktuelle Desiderata und Zukunftsperspektiven

- Allgemeine Einschätzung zum Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Schule
- Lehrpersonenaus- und -weiterbildung als Möglichkeit zur Sensibilisierung für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht
- Anknüpfungspunkte für die Integration von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht und (curriculare) Anbindungsmöglichkeiten

⁴⁰⁶ Die Interviewteilnehmendenauswahl erfolgte mit zuvor festgelegten Kriterien (vgl. Kap. 3.2.4.4).

⁴⁰⁷ Die Fallbeispiele werden jeweils von einem Kurzporträt eingeleitet, das auf dem Sprachenporträt, der Sprachlernbiografie und dem Sprachenpass aus dem *Mein (Sprachen-)Portfolio* basiert (vgl. Prokopowicz 2017: 133ff.).

⁴⁰⁸ In den Kapiteln 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3 steht die Analyse der Daten im Vordergrund, in Kapitel 4.2.4 erfolgt die Darstellung der zentralen Erkenntnisse aus Auswertung und Analyse bezogen auf weitere Forschungsergebnisse.

3.3.2.3 Forschendenperspektive

Für die Forschendenperspektive erfolgt eine Orientierung an der Aktionsforschung⁴⁰⁹ (vgl. Kap. 3.1.3), auch wenn v.a. durch meine Doppelrolle als Forschende und Lehrende⁴¹⁰ nicht alle Motive und Charakteristika erfüllt werden können (vgl. Altrichter et al. ⁵2018: 11ff.).

Die beiden Kategorien ergeben sich aus den Aufzeichnungen aus meinem Forschungstagebuch⁴¹¹ und meiner Selbstreflexion zum Forschungsprojekt und überschneiden sich teilweise mit den Kategorien der Lehrendenperspektive.

- (1) *SF Mehrsprachigkeit*: didaktisch-methodischer Aufbau, Inhalte, Umsetzung in der Praxis
- (2) Chancen und Herausforderungen der Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle

3.4 Zusammenfassende Methodenreflexion

Aus den konzeptionellen Überlegungen in diesem Kapitel geht hervor, dass sich das Format der Machbarkeitsstudie als geeignet für das *SF Mehrsprachigkeit* erweist. Das Seminarfachangebot basiert auf Konzepten und Ansätzen aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik und bezieht grundlegende Curricula und Referenzrahmen, wie den GeR, die Bildungsstandards und die saarländischen Lehrpläne, ein. Die Kombination aus bewährten innovativen Konzepten, wie der IC, und neueren Ansätzen, wie *Linguistic Landscaping*, eröffnet Möglichkeiten, Einblicke in die Gestaltung von mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht in der Schulpraxis zu generieren (vgl. auch Kap. 2).

Das *SF Mehrsprachigkeit* wurde an drei Schulen unterschiedlicher Schulformen über verschiedene Zeiträume hinweg durchgeführt. Die Wahl des Mixed-Methods-Designs mit Integration in mehreren Phasen ermöglichte es zu verschiedenen Zeitpunkten Daten zu erheben. Der Fokus lag auf der Erhebung qualitativer Daten, die im Sinne des Hauptmotivs der Komplementarität von quantitativen Daten ergänzt wurden.

Im Fokus von Auswertung und Analyse steht die Lernendenperspektive, die mit dem *Mein (Sprachen-)Portfolio*, Fragebogenerhebungen und leitfadengestützten qualitativen Interviews abgebildet wird. Leitfadengestützte qualitative Interviews mit den Lehrenden ergänzen die Schüler*innenperspektive und erlauben Einblicke in die Wahrnehmung und Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht und in der Schule. Basierend auf meinem

⁴⁰⁹ „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ definiert wird (Elliott 1981:1; zitiert aus Altrichter et al. ⁵2018: 11). Die Aktionsforschung zielt darauf ab „Lehrkräften und Lehrergruppen zu helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“ (Altrichter et al. *ibid.*).

⁴¹⁰ Da ich ein Lehramtsstudium absolviert habe, habe ich bereits Erfahrung in der Lehrendenrolle im Rahmen von Praktika und meiner späteren (Schulprojekt-)Arbeit am *Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* gesammelt, die auch für die Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit* hilfreich waren.

⁴¹¹ Mein Forschungstagebuch ist kein Bestandteil des Korpus und wird nicht im Anhang zur Verfügung gestellt.

Forschungstagebuch und meinen Aufzeichnungen zum Projektverlauf bringe ich eine weitere Perspektive zum Seminarfachangebot und zur Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle mit ein. Diese Arbeit und die aus ihr gewonnenen Erkenntnisse zeichnen sich durch die Einbeziehung dreier Perspektiven – Lernende, Lehrende, Forschende – aus. Dies ermöglicht einen besonderen Zugang zum Forschungsgegenstand.

4. Erkenntnisse aus der Machbarkeitsstudie *Seminarfach Mehrsprachigkeit*: Lernenden, Lehrenden- und Forschendenperspektive

4.1 Lernendenperspektive

4.1.1 Berufliches Oberstufengymnasium

4.1.1.1 Umsetzung: Rahmenbedingungen und Module

Das *SF Mehrsprachigkeit* wurde am BG über zwei Schuljahre in der 12. und 13. Klassenstufe jeweils mittwochs in der 7.-8. Stunde durchgeführt und von 21 Schüler*innen belegt, wobei eine Person nicht am Forschungsprojekt teilgenommen hat und daher im Folgenden von einer Lerngruppe von 20 Schüler*innen ausgegangen wird.

Das Sprachenangebot an der Erhebungsschule sieht vor, dass Englisch als weiterführende, meist erste oder zweite Fremdsprache, angeboten wird und die Schüler*innen das Französische oder Spanische z.B. als zweite, dritte oder wiedereinsetzende Fremdsprache ab der 11. Klassenstufe belegen. Die Lernenden haben demnach meist in ihrer vorherigen Schullaufbahn Englisch oder Französisch als erste oder zweite Fremdsprache sowie z.T. Latein und Spanisch als dritte Fremdsprache belegt. Daraus ergibt sich für den (Fremd-)Sprachenunterricht eine vergleichsweise heterogene Zusammensetzung. Für das *SF Mehrsprachigkeit* bedeutet dies, dass die Diversität der Sprachenkenntnisse einer besonderen Berücksichtigung bedarf, z.B. hinsichtlich der Arbeit mit dem *EuroComRom*-Konzept, und gleichzeitig viele Potenziale für das (Mehr-)Sprachenlernen bietet, z.B. bezüglich der Einbeziehung aller sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden.

Von Seiten der Schule wurden für die Durchführung des Seminarfachangebots vorab klare Vorgaben zu den Prüfungsleistungen und in den Schulhalbjahren zu erarbeitenden Projekten gemacht, die sich an den *Empfehlungen und Handreichung für das Seminarfach in der Gymnasialen Oberstufe Saar* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010) orientierten:⁴¹²

1. Schulhalbjahr: Einführung wissenschaftliches Arbeiten und Hausarbeit (ca. 5-7 Seiten)
2. Schulhalbjahr: Präsentation der Hausarbeit
3. Schulhalbjahr: Erarbeitung eines eigenen Projekts im Rahmen einer Hausarbeit (ca. 12-15 Seiten)
4. Schulhalbjahr: Präsentation der Hausarbeit

Das Führen des *Mein (Sprachen-)Portfolios* war ebenso ein Teil der Prüfungsleistungen.

Der thematische Rahmen und die Umsetzung wurden der Lehrperson und mir überlassen. Auf Basis dieser Vorgaben und der geplanten Module für das *SF Mehrsprachigkeit* (vgl. Kap. 3.1.3) ergab sich folgender Aufbau:

⁴¹² Die Vorgaben trugen ebenso zur Vergleichbarkeit der angebotenen Seminarfächer an der Schule bei. In jedem SF sollten dieselben Vorgaben erfüllt werden, damit es keine Seminarfachwahl z.B. aufgrund von geringerem Arbeitsaufwand gab.

Schulhalbjahr	Module
1. Schulhalbjahr 2017/2018	Modul 1: Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen Modul 9: Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt (Sprachen der EU) Modul 2: Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit Modul 3: Die romanische Sprachenfamilie – <i>EuroComRom</i> Modul 4: Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt
2. Schulhalbjahr 2017/2018	Modul 4: Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt Modul 5: <i>Linguistic Landscaping</i> Modul 6: Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive
1./2. Schulhalbjahr 2018/2019	Modul 8: Großes Mehrsprachigkeitsprojekt Modul 9: Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt (Weihnachten; <i>German Slanguage</i>)

Tabelle 8: Übersicht durchgeführte Module SF Mehrsprachigkeit BG

Aus der Übersicht⁴¹³ geht hervor, dass im *SF Mehrsprachigkeit* alle Module bis auf Modul 7 *Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse* durchgeführt werden konnten.

4.1.1.2 Lerngruppenzusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden

Die Lerngruppe setzt sich aus 14 Schülerinnen und 6 Schülern zusammen.⁴¹⁴ Das Durchschnittsalter betrug zu Projektbeginn 17,4 Jahre. Die Lerngruppenzusammensetzung und die Spracherwerbsreihenfolge der Schulfremdsprachen⁴¹⁵ werden im Folgenden tabellarisch in Anlehnung an Bär (2009: 158f.) dargestellt.⁴¹⁶

⁴¹³ Der Seminarfachablauf wurde während der Durchführung stetig angepasst, die Tabelle zeigt die finale Version. Ursprünglich war bspw. Modul 5 noch im ersten Schulhalbjahr 2017/2018 eingeplant, wurde aber aus Zeitgründen auf das nächste Schulhalbjahr verschoben.

⁴¹⁴ Mir ist nicht bekannt, dass sich eine oder einer der Schüler*innen als nicht binär bzw. diversgeschlechtlich definiert, daher habe ich die obige Schreibweise gewählt, werde aber im Verlauf aus Gründen der Einheitlichkeit weiter den Begriff Schüler*innen verwenden. Dies gilt ebenso für die beiden anderen Lerngruppen.

⁴¹⁵ Die Angaben ergeben sich aus der ersten Fragebogenerhebung (F1, I1, I2) sowie der Sprachlernbiografie aus dem ersten Teil des *Mein (Sprachen-)Portfolio* (vgl. Kap. 3.2.4).

⁴¹⁶ Die Schülerin BG_S3 war zu Projektbeginn und im Laufe des SF immer wieder krankheitsbedingt abwesend, weshalb das Alter nicht erhoben wurde, aber alle anderen Angaben mithilfe des *Mein (Sprachen-)Portfolio* ergänzt werden konnten.

Sigle	Alter	Geschlecht	Erstsprache(n)	Fremdsprachen (1., 2., 3. FS, in Lernjahren)			
				Englisch	Französisch	Spanisch	Latein
BG_S1	17	weiblich	Deutsch, Polnisch	1. FS, 7	3. FS, 2	2. FS, 1	
BG_S2	18	weiblich	Deutsch, Saarländisch	1. FS, 7		2. FS, 1	
BG_S3	-	weiblich	Deutsch	1. FS, 7	2. FS, 6		
BG_S4	18	männlich	Deutsch, Saarländisch	1. FS, 7	2. FS, 2	3. FS, 1	
BG_S5	16	weiblich	Deutsch	1. FS, 6	2. FS, 5		3. FS, 2
BG_S6	20	männlich	Deutsch	1. FS, 9		2. FS, 2	
BG_S7	17	männlich	Deutsch	1. FS, 8		2. FS, 2	
BG_S8	17	weiblich	Deutsch	1. FS, 8	2. FS, 6		
BG_S9	17	männlich	Deutsch, Saarländisch	1. FS, 7		2. FS, 1	
BG_S10	17	weiblich	Deutsch, Kurdisch	1. FS, 7	2. FS, 5		
BG_S11	17	männlich	Deutsch, Polnisch	1. FS, 7		2. FS, 1	
BG_S12	18	weiblich	Deutsch	1. FS, 7		2. FS, 1	
BG_S13	17	weiblich	Deutsch	2. FS, 8	1. FS, 1	3. FS, 2	
BG_S14	18	weiblich	Deutsch, Thailändisch	1. FS, 7	2. FS, 5		
BG_S15	17	männlich	Deutsch, Serbo-Kroa- tisch	1. FS, 8	2. FS, 6		
BG_S16	17	weiblich	Deutsch	1. FS, 8	2. FS, 7		
BG_S17	17	weiblich	Deutsch	3. FS, 3	2. FS, 5		1. FS, 5
BG_S18	18	weiblich	Deutsch	1. FS, 7	3. FS, 2	2. FS, 1	
BG_S19	17	weiblich	Deutsch, Bosnisch	1. FS, 7	2. FS, 5		
BG_S20	17	weiblich	Deutsch	1. FS, 7	2. FS, 5		

Tabelle 9: Übersicht Lerngruppenzusammensetzung mit Sprachlernprofilen BG

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist das Deutsche für Schüler*innen die oder eine der Mutter- bzw. Erstsprachen. Zwei Schüler*innen geben zusätzlich Polnisch, jeweils eine Schülerin Kurdisch, Thailändisch und Bosnisch, sowie ein Schüler Serbo-Kroatisch als weitere Erstsprachen an. Darüber hinaus nennen drei Schüler*innen das Saarländische als Erst- bzw. Muttersprache. Das folgende Diagramm veranschaulicht, welche Fremdsprachen als erste, zweite oder dritte Fremdsprachen erworben werden/wurden:

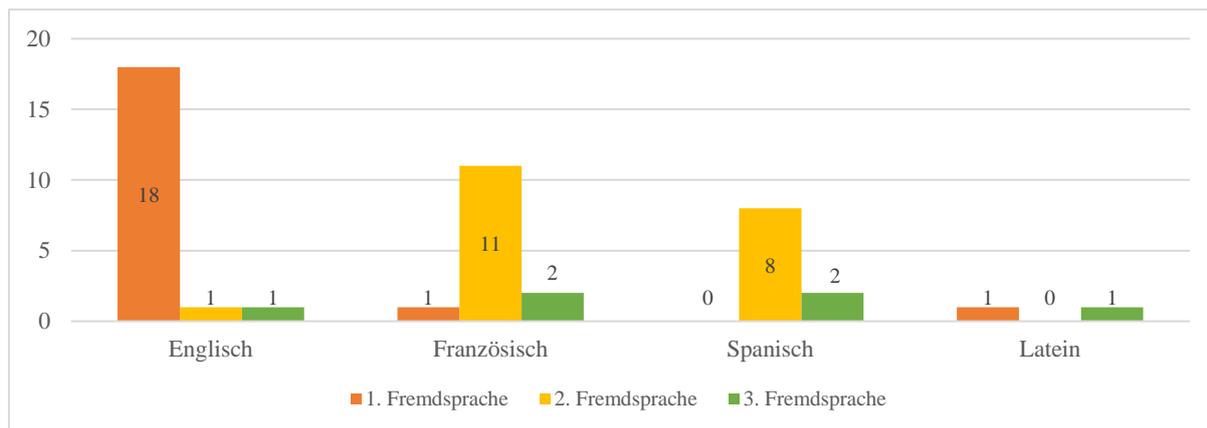


Diagramm 1: Übersicht über die belegten Fremdsprachen BG

Das Englische wird/wurde von fast allen Lernenden als erste Fremdsprache gelernt. Das Französische stellt die am häufigsten gelernte zweite Fremdsprache dar, gefolgt vom Spanischen. Das Lateinische wurde nur von zwei Schüler*innen belegt.

18 der 20 Schüler*innen lernen/lernten das Englische als erste Fremdsprache über einen Zeitraum von durchschnittlich 7,2 Jahren.⁴¹⁷ Das Französische und Lateinische wurden jeweils nur von einer Schülerin als erste Fremdsprache belegt, wobei das Französische nur ein Jahr und das Lateinische fünf Jahre gelernt wurde. 11 Schüler*innen lernen/lernten das Französische als zweite Fremdsprache über eine durchschnittliche Dauer von 5,1 Jahren, wobei die Lernjahre von zwei bis sieben divergieren. Als dritte Fremdsprache wird das Französische nur von zwei Lernenden, seit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe, belegt, denn für die Zulassung zur allgemeinen Hochschulreife ist der Nachweis über das Belegen von zwei modernen Fremdsprachen über mindestens drei Jahren notwendig. Damit erklärt sich auch die Wahl von 10 Schüler*innen für Spanisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache und die vergleichsweise geringe Lernjahranzahl von durchschnittlich 1,2 Jahren. Latein wurde lediglich von einer Schülerin als dritte Fremdsprache für 2 Jahre belegt. Daraus ergibt sich, dass die Lernenden über fortgeschrittene Englisch-, sowie z.T. fundierte Französisch-, Spanisch- und Lateinkenntnisse verfügen müssten. Der folgende Einblick in das sprachliche und kulturelle Repertoire vervollständigt die Zusammenschau der Lerngruppenzusammensetzung.

Deutsch als Erstsprache

Für alle 20 Schüler*innen ist das Deutsche die oder eine der Erst- bzw. Muttersprache(n). Die Kontexte, in denen sie das Deutsche verwenden, wurden exemplarisch zu Beginn des SF im Rahmen der ersten Fragebogenerhebung (N = 19) erhoben:

⁴¹⁷ Dabei sei angemerkt, dass die Zeitrechnung der Schüler*innen nicht immer einheitlich ist, sodass sie bei gleicher Lernjahranzahl z.T. unterschiedliche Angaben machen, da einige Schüler*innen das bereits begonnene Schuljahr mitrechnen, andere nicht. Die Tendenzen bleiben aber dennoch aussagekräftig.

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Im Unterricht	19	100 %
In meiner Freizeit	19	100 %
In Büchern/Zeitschriften	19	100 %
In Filmen/Serien	19	100 %
In Filmen/Serien	19	100 %
In Filmen/Serien	19	100 %
Auf der Klassenfahrt	19	100 %
Beim Chatten im Internet	18	95 %
Beim Einkaufen	18	95 %
Beim Musikhören	17	89 %
Auf Blogs	17	89 %
Beim Online-Gaming	17	89 %
Im Urlaub	17	89 %
In Unterhaltungen mit Freunden	16	84 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	16	84 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	16	84 %
In den Pausen in der Schule	15	79 %
Beim Schüler*innenaustausch	15	79 %

Tabelle 10: Sprachgebrauchskontexte Deutsch als Erstsprache BG (F1, I3)

Aus der Tabelle geht hervor, dass das Deutsche im Alltag der Lernenden eine zentrale Rolle spielt und die Hauptkommunikationssprache darstellt. Sowohl im produktiven Sprachgebrauch, z.B. in verschiedenen mündlichen Kommunikationssituationen, als auch im rezeptiven, z.B. beim Musikhören oder in Büchern/Zeitschriften, findet es bei (fast) allen Schüler*innen Anwendung. V.a. in informellen Kontexten, wie Unterhaltungen mit Freunden, der Familie oder Mitschüler*innen oder in den Pausen in der Schule, kommt neben dem Standarddeutschen dem Saarländischen eine besondere Bedeutung zu, z.T. wird in diesen Kontexten nur der Dialekt und nicht etwa die Standardsprache angegeben (vgl. dazu auch den Abschnitt zum Saarländischen in diesem Kapitel).⁴¹⁸ Die Sprachgebrauchskontexte werden durch die Assoziationen in den digitalen Sprachenporträts⁴¹⁹, die von den Lernenden im Rahmen des Moduls 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen* gestaltet wurden, ergänzt. Der Fokus bei der visuellen Gestaltung der digitalen Sprachenporträts liegt v.a. auf (stereo-)typischen Bildern. Demnach finden sich mehrmals Bilder und Bezüge zu Fußball, Bier und weißen Socken in Sandalen sowie vereinzelt zu Currywurst-Pommes, deutschen Gerichten, dem Gartenzwerg, Schnitzel, Berlin, Frau Merkel, einem Schäferhund, einer Deutschlandkarte oder der Deutschlandflagge. Das Brandenburger

⁴¹⁸ Zum gleichen Ergebnis hinsichtlich der Angabe der Sprachgebrauchskontexte führt auch die Sichtung der Sprachlernbiografien aus Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen*. Die Sichtung der Sprachlernbiografien hat auch gezeigt, dass die für das Deutsche gewonnene Erkenntnis ebenso für die weiteren Sprachen gilt, sodass der Passus zu den Sprachlernbiografien zur Vermeidung von Dopplungen im Folgenden nicht jeweils erneut aufgeführt wird.

⁴¹⁹ Auf die Darstellung der digitalen Sprachenporträts muss in der vorliegenden Version der Arbeit aus Datenschutzgründen verzichtet werden (betrifft auch Kap. 4.1.2.2; 4.1.3.2).

Tor wurde auf fünf Sprachenporträts, viermal als alleiniger Bezug zum Deutschen und einmal mit weiteren Bildern, aufgenommen. Eine Schülerin wählt für die Darstellung des Deutschen den Slogan *Heimatliebe* und eine weitere verbindet mit dem Deutschen neben Fußball auch die Musik des Sängers Wincent Weiss. Es fällt auf, dass die Schüler*innen eher allgemeine, unpersönliche und stark stereotypisierte Assoziationen mit dem Deutschen verknüpfen.⁴²⁰

In den Sprachenporträtreflexionen verbindet die Mehrheit der Schüler*innen das Deutsche und Deutschland mit den bereits oben genannten (stereo-)typischen Assoziationen und wählt diese als Repräsentationssymbole. Sieben Lernende bezeichnen das Deutsche als ihre Muttersprache und vier Lernende beziehen sich in diesem Kontext auf die Verwendung des Deutschen im Familien- und Freundeskreis und/oder Alltag. Das Deutsche und Saarländische sind in den Sprachenporträts eng miteinander verbunden. Die folgenden Auszüge aus den Reflexionen geben einen exemplarischen Einblick:⁴²¹

Deutsch ist meine Muttersprache und somit verstehe ich mich täglich mit Freunden, Familien, Lehrern und Trainern. Mit ihr artikuliere ich mich um im Leben weiterzukommen. Als Bild habe ich die deutsche Nationalmannschaft, die 2014 Weltmeister geworden ist, ausgewählt, weil Fußball mein liebstes Hobby ist und ich froh bin die Weltmeisterschaft erlebt zu haben. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S7)

[...] Genau so ist es mit der deutschen Sprache. Ich empfinde auch diese Sprache als meine Muttersprache, da ich ebenfalls mit dieser Sprache aufgewachsen bin. Ich bin in Deutschland geboren und lebe hier, deswegen die Grafik mit der Aufschrift „Heimatliebe“. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S10)

[...] Wenn ich an die deutsche Sprache und Deutschland denke, fällt mir der „typisch“ Deutsche mit Sandalen ein und das Oktoberfest. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S16)

[...] Als zweite Sprache habe ich Deutsch, meine Muttersprache gewählt. Deutsch ist die Sprache, die man im Alltag findet und auch, aus der sich das Saarländische entwickelt hat. Dazu habe ich ein Bild der Nationalmannschaft eingefügt, da ich bei Deutschland unter anderem an Fußball und an den Weltmeistertitel denke. Außerdem denke ich an typisch Deutsche Musik und Musiker, wie zum Beispiel Wincent Weiss, der in der Deutschen Musik eine große Rolle spielt. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S18)

Einen weiteren Einblick in die Wahrnehmung und (Sprach-)Einstellungen zum Deutschen ergibt sich aus der Einordnung von Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivpaaren.⁴²²

⁴²⁰ Einerseits stimmt dies mit den Sprachenporträts überein, die wir im Rahmen unserer Tätigkeit am *Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* in Schulprojekten mit verschiedenen Klassenstufen anfertigen, andererseits müsste noch untersucht werden, welche Rolle möglicherweise Algorithmen von bekannten Suchmaschinen spielen könnten, denn teilweise wurden identische Bilder, z.B. weiße Socken in Sandalen, in unterschiedlichen Sprachenporträts mitaufgenommen. Eine beeinflussende Variable stellt neben dem Eingeben des Suchstichwortes auch der Kontakt zwischen den Schüler*innen dar. Saßen zwei Schüler*innen nebeneinander, konnten auch Parallelen bei der Gestaltung der Sprachenporträts beobachtet werden – Ähnliches zeigt sich auch in der analogen Gestaltung von Sprachenporträts (vgl. Kap. 2.5.2.4). Diese Überlegungen gelten auch für alle weiteren digitalen Sprachenporträts dieser und der weiteren Lerngruppen.

⁴²¹ Die Zitate aus den *Mein (Sprachen-)Portfolios* und den Fragebogen wurden im Original übernommen und nicht, z.B. hinsichtlich Rechtschreibung oder Interpunktion, korrigiert. Dies gilt für alle folgenden Zitate aller Lerngruppen.

⁴²² In der linken Diagrammhälfte finden sich die Adjektivpaare, in der Mitte die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Angaben zu den Adjektiven und rechts die konkrete Verteilung der Angaben.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 19 M (SD) ⁴²³	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
langweilig – interessant	2,58 (0.71)	
unmelodisch – melodisch	1,95 (0.91)	
unsympathisch – sympathisch	2,63 (0.83)	
unlogisch – logisch	3,26 (0.93)	
unwichtig – wichtig	3,84 (0.37)	

Diagramm 2: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Deutsch als Erstsprache BG (F1, I4)

Im Diagramm zeigt sich eine Tendenz hin zu den positiv konnotierten Adjektivvorschlägen, v.a. für ‚logisch‘ und ‚wichtig‘ sowie in geringerer Ausprägung für ‚interessant‘ und ‚sympathisch‘. Das Deutsche wird eher als ‚unmelodisch‘ empfunden. Insgesamt zeigen die Lernenden positive (Sprach-)Einstellungen zum Deutschen.⁴²⁴

Verschiedene Herkunftssprachen als weitere Erstsprachen

In der Lerngruppe geben insgesamt sechs Schüler*innen eine zweite Erstsprache neben dem Deutschen an (2x Polnisch, 1x Bosnisch, 1x Thailändisch, 1x Kroatisch⁴²⁵, 1x Kurdisch). In der tabellarischen Übersicht wird deutlich, dass die verschiedenen weiteren Erstsprachen primär in mündlichen und digitalen schriftlichen Kommunikationssituationen angewendet werden und einen wichtigen Bestandteil im Alltag, z.B. in der Freizeit, darstellen. Lediglich eine Schülerin gibt an, auch Filme und Serien in ihrer Erstsprache anzuschauen. In allen anderen exemplarisch aufgeführten Sprachgebrauchskontexten spielen die Erstsprachen keine Rolle. Die Lernenden ordnen ihre weiteren Erstsprachen folgenden Sprachgebrauchssituationen zu:

⁴²³ Die Abkürzungen werden nur an dieser Stelle erläutert und für den Rest der Arbeit als bekannt vorausgesetzt: ET = Erhebungstermin; N = Anzahl der Lernenden; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

⁴²⁴ Für den Mixed-Methods-Ansatz dieser Arbeit verdeutlicht der Abschnitt zum Deutschen exemplarisch, dass das Hauptmotiv der Komplementarität erfüllt werden konnte und nur die Kombination der Daten aus Fragebogen und *Mein (Sprachen-)Portfolio* zu einem aussagekräftigen und tiefgehenden Erkenntnisgewinn geführt hat.

⁴²⁵ Als Erstsprache gibt der Lernende in seiner Sprachlernbiografie das ‚Serbo-Kroatische‘, im Fragebogen das Kroatische an. Das Serbokroatische und Kroatische sind nicht gleichzusetzen, daher verweise ich darauf, dass es sich dabei um die Angabe des Lernenden handelt.

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
In Unterhaltungen mit meiner Familie	4, davon 2 x Polnisch 1 x Kroatisch 1 x Bosnisch	67 %
Beim Musikhören	4, davon 1 x Kurdisch 1 x Kroatisch 1 x Bosnisch 1 x Polnisch	67 %
Im Urlaub	4, davon 1 x Polnisch 1 x Thailändisch 1 x Kroatisch 1 x Bosnisch	67 %
In sozialen Netzwerken	4, davon 1 x Polnisch 1 x Thailändisch 1 x Kroatisch 1 x Bosnisch	67 %
In meiner Freizeit	3, davon 1 x Kroatisch 2 x Polnisch	50 %
In Unterhaltungen mit Freunden	2, davon 1 x Kurdisch 1 x Thailändisch	33 %
Beim Chatten im Internet	2, davon 1 x Bosnisch 1 x Kroatisch	33 %
In Filmen/Serien	1 x Thailändisch	17 %
Beim Einkaufen	1 x Kurdisch	5 %
Im Unterricht	0	0 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	0	0 %
In Büchern/Zeitschriften	0	0 %
Auf Blogs	0	0 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	0	0 %
Beim Online-Gaming	0	0 %
Auf der Klassenfahrt	0	0 %
In den Pausen in der Schule	0	0 %
Beim Schüler*innenaustausch	0	0 %

Tabelle 11: Sprachgebrauchskontexte weitere Erstsprachen BG (F1, I3)

Die visuelle Darstellung der Herkunftssprachen in den digitalen Sprachenporträts⁴²⁶ bezieht z.T. auch (stereo-)typische Darstellungen mit ein, wie den Strand für das Thailändische oder *Piroge* und *Borschtsch* für das Polnische, allerdings lässt sich in den Reflexionen eine starke emotionale Verbindung erkennen, die bei den Visualisierungen des Deutschen meistens fehlt. Die emotionale Verbundenheit mit der Sprache und Kultur wird bspw. mit Herzsymbolen aufgegriffen. Die Schülerin mit Kurdisch als weiterer Erstsprache wählt den Spruch „Familie ist, wo Leben beginnt und Liebe niemals endet“ zur Darstellung des Kurdischen. Der Spruch

⁴²⁶ Der Lernende mit Serbokroatisch als weiterer Erstsprache hat in seinem Sprachenporträt keinen Bezug zu der Sprache hergestellt, daher werden das Sprachenporträt und die dazugehörige Reflexion nicht aufgeführt.

verdeutlicht den emotionalen Bezug und die hohe Relevanz des Kurdischen für die Schülerin, interessant ist allerdings, dass sie den Spruch in deutscher und nicht in kurdischer Sprache gewählt hat.

Die Sprachenporträts gemeinsam mit den Auszügen aus den Reflexionen zeigen, dass mit den weiteren Erstsprachen v.a. Familie, damit einhergehend Emotionen, verbunden werden und dabei auch traditionelle, kulturelle und kulinarische Aspekte eine wichtige Rolle spielen.

[...] Deutsch und Polnisch befinden sich beide auf der linken Seite, weil es meine Muttersprachen sind. Ich komme mit beiden Sprachen bei Freunden, Familie und Medien in Kontakt. [...] Polnisch verbinde ich direkt mit meiner Familie und Kindheit. Ich denke sofort an eine typische polnische Spezialität „pierogi“. Das sind Teigtaschen die man mit Kartoffeln, Käse und Zwiebeln oder Sauerkraut und Pilzen oder Früchten wie Himbeeren füllen kann. Außerdem denke ich sofort an den typisch polnischen Kleidungsstil meiner babcia → „Oma“ und an mein Lieblingskindheitsgetränk Frugo. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S1)

Kurdisch ist meine Muttersprache. Deshalb hab ich auch das Zitat „Familie ist wo Leben beginnt und Liebe niemals endet“. Mit der kurdischen Sprache verbinde ich sofort meine Familie, da meine Eltern beide Kurdisch sprechen und ich mit dieser Sprache großgeworden bin. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S10)

[...] Für meine weitere Muttersprache polnisch habe ich das Bild der polnischen Oma gewählt, da meine Oma jeden Tag diese Schürze trägt und ich p[er]manent an meine Großeltern denke, wenn mir Polen in den Sinn kommt. Außerdem den Barszcz, einer typischen polnischen Spezialität, eine Rote-Beete-Suppe. Wie auch den Rosenkranz, da Polen ein sehr religiöses Land ist und jeder am Sonntag (oder auch mehrmals die Woche) in die Kirche geht. Und „Tymbark“ ein polnisches Getränk in verschiedenen Geschmacksrichtungen, das mich immer an meine Kindheit erinnert. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S11)

[...] Thai[si]ndisch habe ich auch seit meiner Geburt an gelernt und konnte als Kind auch fließend thailändisch reden. Mittlerweile habe ich leider verlernt richtig zu sprechen, verstehe jedoch fast alles. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S14)

Für die weiteren Erstsprachen der Lernenden liegen ebenfalls Eigenschaftszuschreibungen mithilfe von Adjektivpaaren vor:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 6 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
langweilig – interessant	3,67 (0.52)	
unmelodisch – melodisch	2,83 (0.98)	
unsympathisch – sympathisch	3,17 (1.17)	
unlogisch – logisch	3,33 (0.82)	
unwichtig – wichtig	3,0 (0.89)	

Diagramm 3: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren weitere Erstsprache BG (F1, I4)

Die Erstsprachen werden mit den positiv konnotierten Adjektiven – ‚interessant‘, ‚sympathisch‘, ‚logisch‘, ‚wichtig‘ – verbunden.⁴²⁷ Die Eigenschaftszuschreibung ist im Vergleich zum Deutschen positiver und die Herkunftssprachen werden von den Lernenden als melodischer empfunden als das Deutsche. Insgesamt haben die Lernenden positive (Sprach-)Einstellung zu ihren weiteren Erstsprachen.

⁴²⁷ Anmerkung: Es handelt sich um unterschiedliche Sprachen, die mit verschiedenen Assoziationen verknüpft sind. Dennoch geht aus der Darstellung eine insgesamt positive Wahrnehmung der weiteren Erstsprachen hervor.

Englisch

Das Englische wurde/wird von allen Lernenden belegt und hat einen hohen Lebensweltbezug:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Im Unterricht	19	100 %
Beim Musikhören	18	95 %
In Filmen/Serien	17	89 %
In Büchern/Zeitschriften	16	84 %
Auf Blogs	16	84 %
In sozialen Netzwerken	16	84 %
Im Urlaub	16	84 %
Beim Online-Gaming	15	79 %
Beim Chatten im Internet	15	79 %
In meiner Freizeit	14	74 %
Beim Schüler*innenaustausch	14	74 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	13	68 %
Auf der Klassenfahrt	13	68 %
In Unterhaltungen mit Freunden	9	47 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	5	26 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	1	5 %
Beim Einkaufen	1	5 %
In den Pausen in der Schule	0	0 %

Tabelle 12: Sprachgebrauchskontexte Englisch BG (F1, I3)

Die Übersicht zeigt, dass das Englische in nahezu allen Sprachgebrauchskontexten Anwendung findet. Insbesondere in der Freizeit verwenden die Lernenden das Englische, sei es eher rezeptiv (beim Lesen von Büchern oder Anschauen von Filmen oder Serien) oder produktiv (beim Chatten im Internet oder beim Online-Gaming). Verglichen mit dem Deutschen lassen sich dabei nur kleine Unterschiede feststellen.⁴²⁸ Die Angabe ‚Unterhaltungen mit Freunden‘ lässt offen, ob es sich um reale oder virtuelle, internationale Kontakte handelt, bei denen das Englische als gemeinsame Kommunikationssprache dient.

Die Darstellung des Englischen in den digitalen Sprachenporträts ist – ebenso wie für das Deutsche – stark stereotypisierend. Demnach finden sich auf 14 der 19 Sprachenporträts Bezüge zu Großbritannien, die bspw. die Queen, die *Tea Time*, London, eine Telefonzelle oder *The Beatles* beinhalten. Auf 8 der 14 Sprachenporträts wird lediglich ein Bezug zu Großbritannien hergestellt und auf 6 der 14 sowie zwei weiteren, also insgesamt acht, Sprachenporträts finden sich Bezüge zu den USA, die z.B. Hollywood, Kalifornien, die Freiheitsstatue oder die Flagge der USA fokussieren.⁴²⁹ Ein weiteres Sprachenporträt enthält eine Weltkarte, auf der englischsprachige Länder markiert sind. In drei Sprachenporträts finden sich Bezüge zu Musiker*innen oder Serien.

⁴²⁸ Ein Unterschied besteht in der alltäglichen Kommunikation, z.B. in Unterhaltungen mit der Familie, den Mitschüler*innen oder auf dem Pausenhof, die eher auf Deutsch und Saarländisch geführt werden.

⁴²⁹ Aus der Perspektive der Plurizentrikforschung geht hervor, dass die Lernenden mit dem Englischen fast ausschließlich Großbritannien und die USA verbinden; weitere englischsprachige Länder, wie Australien, Neuseeland oder Irland, werden nicht direkt mit dem Englischen assoziiert, was u.a. mit dem Lebensweltbezug und den Schulbuchinhalten begründet werden kann (für eine ausführliche Analyse vgl. Korb 2022b).

In den Reflexionen der Sprachenporträts wird das Englische zum einen mit den oben genannten (stereo-)typischen Assoziationen verbunden, andererseits ist es für viele Schüler*innen Teil ihres Alltags, da sie z.B. gerne englischsprachige Musik hören oder Bücher lesen, wie auch aus der Auswertung der Sprachgebrauchskontexte hervorgeht. Das Englische hat einen starken Lebensweltbezug für die Schüler*innen und ist v.a. positiv konnotiert.

[...] Bei Englisch befindet sich ein Bild meiner Lieblingsband Blink 182 da diese ausschließlich englisch singen und ich die Musik gerne hören und durch die Lieder englisch lerne. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S8)

[...] Französisch und Englisch sind die beiden Fremdsprachen. [...] Mit der englischen Sprache verbinde ich natürlich mit der Schule, da ich seit 2007 lerne und ich die meisten Serien auf englisch schaue aber auch Bücher auf englisch lese. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S10)

[...] Meine erste Fremdsprache ist Englisch, die ich seit der 5. Klasse lerne. Mit Englisch verbinde zudem das Internet, die Musik und Serien, aber auch Hollywood und die USA allgemein. Außerdem denke ich auch an die Queen und London mit seinem Big Ben. Bisschen klischemäßig. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S11)

[...] Als dritte Sprache habe ich Englisch. Englisch ist die Fremdsprache mit der meisten Bedeutung für mich. Einmal ist sie die Weltsprache und deshalb besonders wichtig, weil ich später nach Amerika will und da Englisch die Amtssprache in Amerika ist, sollte man die Sprache gut beherrschen. Musik habe ich daneben geschrieben, da ich nur englische Musik höre, da meine Lieblingsmusiker Amerikaner sind. Außerdem lerne ich durch Songs auch mehr Englisch. (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S17)

[...] Die dritte Sprache, die ich ausgesucht habe ist Englisch. Ich habe seit der fünften Klasse Englisch und habe die Sprache immer gerne gesprochen und gehört. Englisch ist im Alltag, wie zum Beispiel in den sozialen Medien, eine zentrale Sprache. Sie ist auch im Urlaub gut zu gebrauchen und ein wichtiges Mittel, sich zu verständigen. Bei England denke ich unter anderem an Scones. Da Englisch nicht nur in England gesprochen wird und ich außerdem viel mit englischsprachiger Musik verbinde, habe ich mich hier für den kanadischen Singer-Songwriter Shawn Mendes entschieden. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S18)

Die Eigenschaftszuschreibungen mittels Adjektivpaaren bestätigen die Erkenntnisse:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 19 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
langweilig – interessant	3,73 (0.45)	0 5 14
unlogisch – logisch	3,68 (0.48)	0 6 13
fremd – vertraut	3,6 (0.51)	0 8 11
schwer – leicht	3,26 (0.65)	0 2 10 7
unmelodisch – melodisch	3,32 (0.67)	0 2 9 8
unsympathisch – sympathisch	3,53 (0.62)	0 1 7 11
unwichtig – wichtig	4,0 (0)	0 19

Diagramm 4: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Englisch BG (F1, I15)

Die Lernenden verbinden die positiv konnotierten Adjektive mit dem Englischen. Es wird als ‚interessant‘ und ‚sympathisch‘ empfunden. Zudem gilt es eher als ‚logisch‘, ‚melodisch‘ und ‚leicht‘, was für die Wahrnehmung des Englischen als ‚leichte Sprache‘ spricht (vgl. z.B. auch Kap. 2.3.4.3; 2.3.5). Der Lebensweltbezug und die Relevanz zeigen sich v.a. in den Adjektiven ‚vertraut‘ und ‚wichtig‘. Für das Englische zeigt sich die positivste Wahrnehmung im Vergleich mit den anderen erhobenen Sprachen.

Aus der Selbsteinschätzung mithilfe des GeR für das Englische (13 Angaben) geht hervor, dass die Sprachenkenntnisse mehrheitlich in den Niveaus B2-C1 eingeordnet werden, allerdings lassen sich in den einzelnen Kompetenzbereichen z.T. starke Unterschiede bei einzelnen Lernenden erkennen, was erneut die Individualität des Sprachenlernens verdeutlicht. Eine Schülerin z.B. gibt im Kompetenzbereich *Verstehen – Hören* das Niveau B1 an, bei *Lesen* B2, bei *Sprechen* B2 und *Schreiben* C1 an. Die Verstehenskompetenzen werden im Bereich *Hören* von drei Schüler*innen mit dem Niveau B1, sieben mit B2 und drei mit C1 eingeschätzt. Im Bereich *Lesen* geben ebenfalls drei Schüler*innen das Niveau B1, sieben B2, zwei C1 und eine C2 an. Die beiden rezeptiven Kompetenzen werden damit nahezu gleich eingeordnet. Im Kompetenzbereich *Sprechen* geben jeweils in *an Gesprächen teilnehmen* und *zusammenhängendes Sprechen* fünf Schüler*innen das Niveau B1, fünf B2 und drei C1 an, allerdings z.T. in anderer Konstellation. Im Kompetenzbereich *Schreiben* schätzen die Lernenden ihre Kenntnisse am höchsten ein, es erfolgt dreimal die Einschätzung mit Niveau B1, sechsmal mit Niveau B2, dreimal mit Niveau C1 und einmal mit Niveau C2. Die Schüler*innen verfügen laut ihrer GeR-Selbsteinschätzung über fortgeschrittene Englischkenntnisse.

Neben der hohen Sprachkompetenz geben 16 von 19 Lernenden im ersten Fragebogen an, u.a. das Englische gerne zu lernen. Gründe dafür sind die Relevanz im privaten und beruflichen Kontext, das Interesse an der Sprache und die Alltagspräsenz. Lediglich eine Schülerin gibt an, das Englische nicht gerne zu lernen, da sie Verständnisprobleme hat, trotzdem empfindet sie es als interessant und wichtig. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler*innen über eine hohe intrinsische und instrumentelle Motivation für das Englischlernen verfügen.

Englisch, da sie mich sehr interessiert und sie unheimlich nützlich ist (Privat, Schule bzw. Arbeit). (F1, I17, BG_S2)

Englisch lerne ich gerne, da diese Sprache oft gebraucht wird. (F1, I17, BG_S9)

Ich lerne gerne die Englische Sprache, da ich weiß, dass Englisch im Berufsfeld, beim Reisen und in Zukunft als selbstverständlich gilt und mir wichtig ist, diese Sprache zu verstehen, zu sprechen und lesen zu können. (F1, I17, BG_S16)

Ich lerne gerne Englisch, da es die Weltsprache ist und ich die Sprache sehr interessant finde. Außerdem wird man sehr viel mit Englisch konfrontiert, wegen sozialen Netzwerken und auch durch Stars. (F1, I17, BG_17)

Französisch

14 Schüler*innen belegen/belegten das Französische als erste (1), zweite (11) oder dritte (2) Fremdsprache. In folgenden Sprachgebrauchskontexten wird das Französische angewendet:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Im Unterricht	5	36 %
In meiner Freizeit	4	29 %
Beim Musikhören	4	29 %
In sozialen Netzwerken	3	21 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	3	21 %
Im Urlaub	3	21 %
In Filmen/Serien	2	14 %
Auf der Klassenfahrt	2	14 %
Beim Schüler*innenaustausch	2	14 %
In Unterhaltungen mit Freunden	0	0 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	0	0 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	0	0 %
In Büchern/Zeitschriften	0	0 %
Beim Chatten im Internet	0	0 %
Auf Blogs	0	0 %
Beim Online-Gaming	0	0 %
In den Pausen in der Schule	0	0 %
Beim Einkaufen	0	0 %

Tabelle 13: Sprachgebrauchskontexte Französisch BG (F1, I3)

Zunächst fällt auf, dass nicht alle 14 Lernenden das Französische für einen oder mehrere der vorgeschlagenen Sprachgebrauchskontexte angeben. Zudem zeigt sich, dass das Französische in alltäglichen Kommunikationssituationen keine Rolle für die Lernenden spielt. Die Verwendung fokussiert sich v.a. auf den Unterricht und rezeptive Anwendungskontexte, wie Musikhören oder Filme/Serien schauen. Im Reisekontext wird das Französische ebenfalls aufgeführt, was sich z.B. mit dem Klassenfahrtenangebot nach Frankreich und den an vielen Schulen bestehenden Schüler*innenaustauschangeboten erklären lässt. Die Alltagsrelevanz ist trotz der Grenznähe⁴³⁰ des Saarlandes zu Frankreich und den daraus resultierenden Möglichkeiten auf privater sowie beruflicher Ebene – v.a. im Vergleich zum Englischen – sehr gering.

10 Schüler*innen beziehen das Französische in ihren digitalen Sprachenporträts mit ein. Die visuelle Gestaltung fokussiert (stereo-)typische Darstellungen nochmals stärker als für das Deutsche und Englische. Der Bezug liegt dabei nur auf Frankreich⁴³¹, was sich bspw. durch die Abbildung von Bildern von Paris (6), Baguette (4), Frankreichflaggen (2) oder Schnecken (1) zeigt. Eine Schülerin verbindet das Französische zudem mit Schule und wählt einen schlafenden Hund zur Illustration, was auf eine ‚einschläfernde‘, langweilige Assoziation für das Französische hinweist.

⁴³⁰ Durch die Grenznähe erledigen viele Einwohner des Saarlandes ihre Einkäufe gelegentlich in Frankreich, weshalb auch der Einkaufskontext für die Anwendung des Französischen relevant sein kann, allerdings von keinem Lernenden gewählt wurde.

⁴³¹ Eine Wahrnehmung des Französischen als plurizentrische Sprache erfolgt nicht (Korb 2022b; Venus 2017: 225f.).

Die Sprachenporträtreflexionen verbleiben – bis auf die von Schülerin BG_S17 – auf einer deskriptiven Ebene, die v.a. von Stereotypen bestimmt wird. Eine Lernende stellt einen Bezug zur Grenznähe her, gibt allerdings nicht an, inwiefern sie von der Grenznähe profitiert.

[...] Bei den Franzosen ist es das Baguette, dabei denke ich immer an den Franzosen der mit dem Baguette unter dem Arm durch die Stadt läuft. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S3)

[...] Mit Frankreich verbinde ich den Eiffelturm und Croissants. Da wir im Saarland sehr nah an der Grenze zu Frankreich wohnen habe ich die Sprache ausgewählt. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S12)

[...] Als zweite Sprache habe ich Französisch. Ein Bild von einem müden Hund auf Schulsachen soll dafür stehen, dass ich Französisch in der Schule lerne. Auf der anderen Seite habe ich Frankreich, da man Französisch vor allem in Frankreich spricht. Ein Bild vom Eiffelturm habe ich gewählt, weil er das Wahrzeichen von Paris ist und er das ist, woran man denkt, wenn man an Frankreich denkt. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S17)

Die Wahrnehmung des Französischen mithilfe der Eigenschaftszuschreibungen erweist sich als heterogen wie dem folgenden Diagramm zu entnehmen ist:

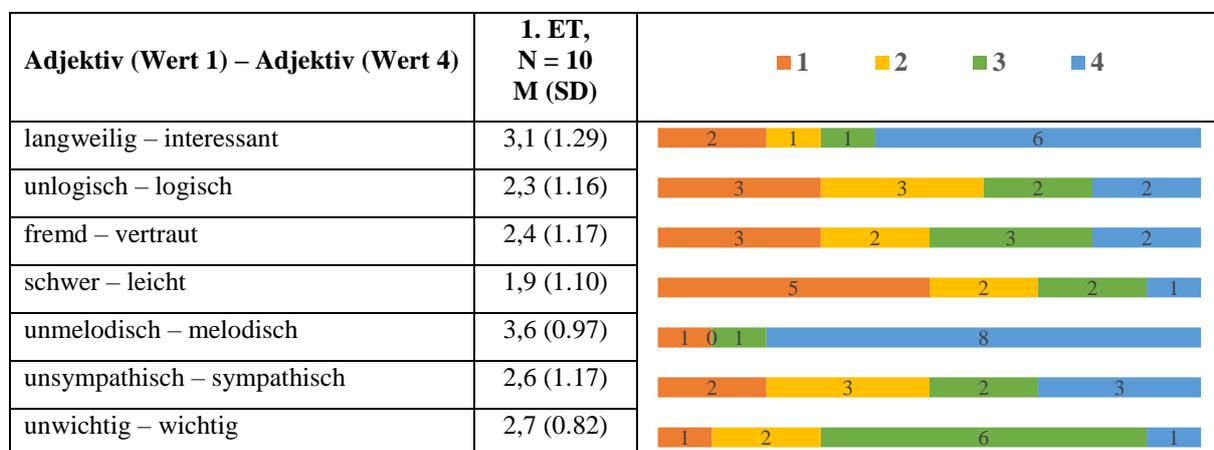


Diagramm 5: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Französisch BG (F1, I15)

Die Lernenden tendieren zu positiv konnotierten Adjektiven, wobei die Wahrnehmung stark individuell divergiert. Sie empfinden das Französische als ‚melodisch‘ und ‚interessant‘. Zudem nehmen sie es eher als ‚wichtig‘, ‚sympathisch‘, ‚vertraut‘ und ‚logisch‘ wahr, wenn auch in geringerem Maße. Es bestätigt sich die Zuschreibung als ‚schwere Sprache‘ (vgl. Kap. 2.3.4.3). Die Französischkenntnisse wurden von 10 Schüler*innen im Sprachenpass durchschnittlich den GeR-Niveaustufen A2-B1 zugeordnet. Zwei Schüler*innen geben A1 für alle Kompetenzbereiche an. Die Mehrheit der Schüler*innen schätzt sich in allen Kompetenzbereichen auf dem gleichen Niveau ein. Lediglich bei drei Schüler*innen lässt sich eine Abweichung im Bereich *Sprechen* erkennen, den sie eine Niveaustufe niedriger einschätzen. In beiden Unterbereichen der Kompetenz *Verstehen* geben zwei Schüler*innen das Niveau A1, vier A2, drei B1 und eine B2 an. Der Kompetenzbereich *Sprechen – an Gesprächen teilnehmen* wird von vier Lernenden mit A1, zwei mit A2 und vier mit B1 eingeschätzt. *Zusammenhängendes Sprechen* erhält zwei Einschätzungen mit dem Niveau A1, vier mit A2 und drei mit B2. Im Kompetenzbereich *Schreiben* schätzt ein Lernender seine Kenntnisse mit A1 ein und jeweils vier Lernende schätzen ihre

Kenntnisse mit dem Niveau A2 und B1 ein. Es kann von auf Basis der Selbsteinschätzungen der Lernenden von fundierten Französischkenntnissen ausgegangen werden.

Die Wahrnehmung des Französischen spiegelt sich auch im Fragebogen wider. Zwei Lernenden geben an, neben dem Englischen auch das Französische gerne zu lernen.

Englisch und Französisch lerne ich sehr gerne, da ich mich sehr für Sprachen interessiere und ich oft von ihnen profitiere. (F1, I17, BG_S10)

Englisch, da es wichtig ist. Französisch, da es sich schön anhört. (F1, I17, BG_S20)

10 Schüler*innen geben an, das Französische nicht gerne zu lernen. Acht erläutern, dass sie das Französischlernen, v.a. aufgrund der Grammatik, als schwierig empfinden. Eine Schülerin begründet zusätzlich, dass ihr die Sprache nicht gefällt. Zwei weitere ergänzen, dass sie das Französische als unwichtig erachten. Drei Schüler*innen bezeichnen das Französische als ‚schwere‘ Sprache, geben aber gleichzeitig an, dass sie das Französische trotzdem ‚schön finden‘. Weitere erklären, dass sie keinen Zugang zum Französischen finden oder es als uninteressant, kompliziert und unnütz empfinden. Aus den Erläuterungen der Schüler*innen geht hervor, dass das Französische mehrheitlich als ‚schwere Sprache‘ (vgl. dazu auch Kap. 2.3.4.3; 2.3.5) wahrgenommen wird und daraus eine Demotivation für das Erlernen des Französischen und die Beschäftigung mit der Sprache hervorgeht.

Französisch habe ich sehr ungern gelernt, da ich die Grammatik und die Aussprache schwer fand. (F1, I18, BG_S4)

Ich lerne Französisch nicht gerne, da ich mich nicht anfreunden kann mit dieser Sprache und keinen Zusammenhang finde. (F1, I18, BG_S8)

Französisch, weil mir die Sprache sehr schwer fällt, obwohl ich sie sehr schön finde. (F1, I18, BG_S14)

Ich habe bis einschließlich der 11.-Klasse Französisch gehabt und dieses Fach nicht gerne gelernt, weil mir Vokabeln, Texte, Hörverstehen und besonders die Grammatik immer schwer gefallen sind. (F1, I18, BG_S16)

Das Französische polarisiert: Entweder sind die Lernenden motiviert es zu lernen und haben dementsprechend positive (Sprach-)Einstellungen oder sie lehnen die Sprache ab. Eine ‚neutrale Sicht‘ scheint es nicht zu geben.

Spanisch

Das Spanische wird/wurde von 10 Schüler*innen als zweite (8) oder dritte (2) Fremdsprache gelernt und in folgenden Sprachgebrauchskontexten angegeben:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Im Unterricht	10	100 %
Beim Musikhören	10	100 %
Im Urlaub	4	40 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	3	30 %
Beim Schüler*innenaustausch	3	30 %
In sozialen Netzwerken	2	20 %
In Büchern/Zeitschriften	1	10 %
In Filmen/Serien	1	10 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	1	10 %
In meiner Freizeit	0	0 %
In Unterhaltungen mit Freunden	0	0 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	0	0 %
Beim Chatten im Internet	0	0 %
Auf Blogs	0	0 %
Beim Online-Gaming	0	0 %
Auf der Klassenfahrt	0	0 %
In den Pausen in der Schule	0	0 %
Beim Einkaufen	0	0 %

Tabelle 14: Sprachgebrauchskontexte Spanisch BG (F1, I3)

Die Lernenden verorten das Spanische v.a. im Unterrichtskontext und beim Musikhören.⁴³² Je drei Schüler*innen geben an, das Spanische in Unterhaltungen mit Schüler*innen und im Schüler*innenaustausch⁴³³ zu verwenden.⁴³⁴ Außerunterrichtlich ist das Spanische auch für den Urlaubskontext relevant. Verglichen mit den bereits dargestellten Fremdsprachen Englisch und Französisch nimmt das Spanische einen geringeren Stellenwert für die Lernenden als das Englische und einen höheren als das Französische ein.

Das Spanische findet sich in neun digitalen Sprachenporträts wieder. Die Darstellung ist dabei – wie für das Deutsche, Englische und Französische auch – von (stereo-)typischen Abbildungen geprägt. Neben Bezügen, die primär Spanien zugeordnet werden können wie *Flamenco*, *Paella*, der spanischen Hitze und dem *FC Barcelona* stellen fünf Lernende auch eine Verbindung mit Lateinamerika in Form einer *Mariachi*-Band, *Burritos*, *Tacos* und einer Lateinamerikakarte her. Ein Schüler verortet das Spanische zusätzlich in der Schule. Eine Schülerin nimmt zudem den Sänger Alvaro Soler und ein Schüler die Opernsängerin Monserat Laballé ins Sprachenporträt

⁴³² Dazu sei angemerkt, dass zur Zeit der Datenerhebung das Lied *Despacito* von Luis Fonsi in den Charts präsent war und auch zu dieser Einschätzung beigetragen haben könnte.

⁴³³ Es kann davon ausgegangen werden, dass an der vorher besuchten Schule ein Schüler*innenaustausch mit Spanien angeboten wurde.

⁴³⁴ Besonders für die Schülerin BG_S2 hat das Spanische einen vergleichsweise starken Lebensweltbezug, denn sie gibt an, es im Unterricht, beim Lesen von Büchern/Zeitschriften, beim Musikhören, beim Schauen von Filmen/Serien und beim Schüler*innenaustausch zu verwenden.

auf. Es kann angenommen werden, dass die Abbildungen v.a. auf den Assoziationen der Schüler*innen mit der spanischen Sprache und Kultur in Spanien und Lateinamerika basieren, die in Lehrwerken vermittelt wurden (vgl. auch Korb 2022b).

Wie die Sprachenporträteflexionen zeigen, verbinden die Lernenden insbesondere die Gastronomie sowie kulturelle Praktiken, wie den Flamencotanz, mit dem Spanischen. Neben den eher (stereo-)typischen Darstellungen gewähren sie auch Einblicke in persönliche Verbindungen mit der Sprache, wie Urlaubserlebnisse, einen Bezug zum Fremdsprachenunterricht und Musik.

[...] An Spanien erinnern mich die typischen Gerichte Paella und Tortillas. Da Essen ein Teil einer jeden Kultur ist, ist es signifikant. (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S6)

[...] Mit der spanischen Sprache verbinde ich die Schule, weil ich es da lerne, die Opernsängerin Monserat Laballé und die spanischsprachigen Länder (Lateinamerika). [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S9)

[...] Mit meiner neu dazu gekommenen Fremdsprache Spanisch verbinde ich die spanischen Spezialitäten wie z.B. Tacos, Burritos oder Sangría. Aber auch Flamencotänzer, die typisch für Spanien sind. (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S11)

[...] Spanisch spreche ich seit einem Jahr und könnte mich in Spanien zurecht finden, was für mich typisch Spanisch ist? Ganz klar – Flamenco. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S13)

[...] Meine letzte Sprache ist Spanisch, die ich seit einem Jahr in der Schule habe. Jedoch wollte ich schon immer Spanisch lernen und war sehr glücklich als ich endlich Spanisch in der Schule hatte. Dazu habe ich zum einen ein Bild von Mariachis, mexikanischen Musikern mit Sombrero gewählt. Außerdem habe ich noch ein Bild von dem spanisch-deutschen Musiker Alvaro Soler gewählt, der Spanisch singt. Da er zur Hälfte Deutscher ist, habe ich das Bild aber noch in der Nähe von Deutsch positioniert. (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S18)

Die positive Wahrnehmung des Spanischen zeigt sich auch in den Eigenschaftszuschreibungen:

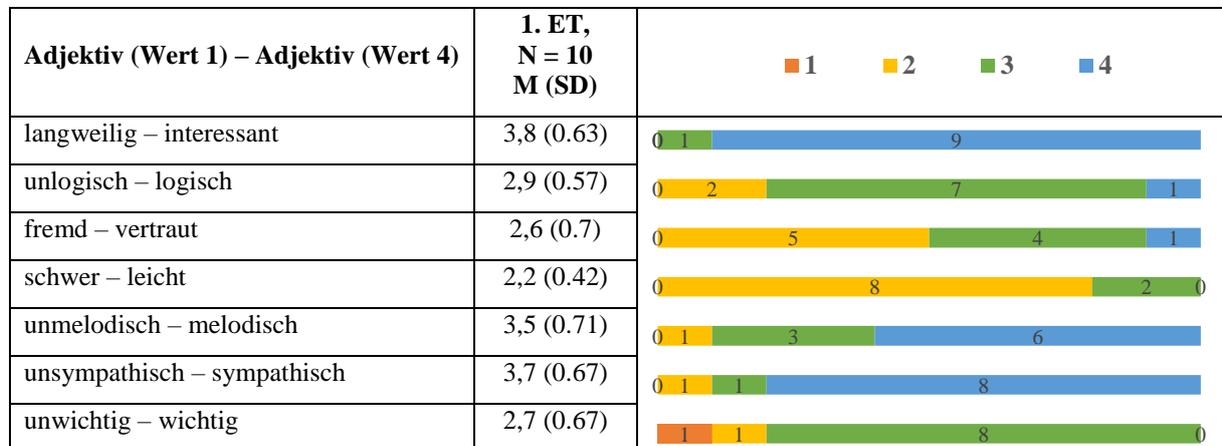


Diagramm 6: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Spanisch BG (F1, I15)

Das Spanische erhält hauptsächlich für die Adjektive ‚interessant‘, ‚sympathisch‘ und ‚melodisch‘ eine positive Zuschreibung. Zudem empfinden die Lernenden es eher als ‚logisch‘, ‚vertraut‘ und ‚wichtig‘. Das Spanische und Französische erhalten dieselbe Einstufung der Wichtigkeit mit je 2,7. Ähnlich wie das Französische wird auch das Spanische nicht als ‚leichte‘ Sprache eingeschätzt, wenn auch mit 2,2 im Vergleich zu 1,9 für das Französische leichter.

Das Spanische wurde von 10 Lernenden in den Sprachenpass aufgenommen und mittels der GeR-Selbsteinschätzung eingeordnet. Die Einschätzungen konzentrieren sich wie beim

Französischen auf die Kompetenzbereiche A2-B1, was im Vergleich zu der deutlichen höheren Lernjahranzahl beim Französischen auffällig ist. Die Lernenden ordnen ihre Sprachkenntnisse in den jeweiligen Kompetenzbereichen allerdings weitaus heterogener ein. Im Kompetenzbereich *Verstehen – Hören* schätzt sich eine Schülerin mit A1 ein, fünf mit A2, drei mit B1 und zwei Schüler*innen mit B2. Im Kompetenzbereich *Verstehen – Lesen* liegen drei Einschätzungen in das Niveau A2 vor, alle anderen Schüler*innen legen sich auf das Niveau B1 fest, d.h. Lesen im Spanischen fällt den Lernenden leichter als Hören. Die größten Herausforderungen liegen im Kompetenzbereich *Sprechen*. Im Bereich *an Gesprächen teilnehmen* schätzen drei Schüler*innen ihr Niveau mit A1 ein, vier mit A2, drei mit B1 und eine mit B2, während *zusammenhängendes Sprechen* von acht Schüler*innen mit A2, zwei mit B1 und einer mit B2 eingeschätzt wird. Im Kompetenzbereich *Schreiben* schätzen die Schüler*innen ihr Niveau am höchsten ein, es erfolgen zwei A2-, acht B1- und eine B2-Angabe. Die Schüler*innen verfügen demnach durchschnittlich über fundierte Spanischkenntnisse. Die positive Wahrnehmung des Spanischen spiegelt sich auch im ersten Fragebogen wider, in dem acht Schüler*innen angeben, das Spanische gerne zu lernen. Als Gründe werden bspw. Interesse, Relevanz, Einfachheit oder ein schöner Klang genannt, wie die exemplarischen Auszüge zeigen:

Spanisch, da ich diese Sprache als eher irrelevant betrachte. (F1, I18, BG_S6)

Ich lerne besonders gerne Spanisch, weil sie meine Liebessprache ist und interessant die Kultur gleichzeitig kennenzulernen. (F1, I17, BG_S1)

Spanisch lerne ich gerne, weil ich die Aussprache relativ einfach finde und die Sprache sehr melodisch klingt. (F1, I17, BG_S4)

Englisch und Spanisch, da sie sehr wichtig sind und sein können. (F1, I17, BG_S7)

Spanisch lerne ich auch gerne, da diese Sprache auch weltweit verbreitet ist. (F1, I17, BG_S9)

Spanisch, da ich die Sprache sehr interessant finde und es mir leichter fällt als Englisch. (F1, I17, BG_S12)

Latein

Das Lateinische wurde von zwei Schüler*innen als erste (1) und dritte (1) Fremdsprache belegt. Die beiden Lernenden geben an, das Lateinische lediglich im Unterricht zu verwenden.⁴³⁵

Als weitere Assoziation finden sich in zwei digitalen Sprachenporträts Bezüge zum *Kolosseum* und zum *Petersplatz im Vatikan* in Rom. Aus der Reflexion zum ersten Sprachenporträt geht keine weitere Assoziation zum Lateinischen hervor, sondern lediglich die Information, dass die Lernende das Lateinische lieber mag als das Französische. Der zweite Schüler visiert ein Theologiestudium an, verknüpft das Lateinische daher v.a. damit und hat es bisher noch nicht als Fremdsprache belegt.

⁴³⁵ Dies lässt sich damit erklären, dass das Lateinische keine gesprochene Sprache ist und somit bspw. nicht in Unterhaltungen, alltäglichen (virtuellen) Kommunikationssituationen, Serien oder Musik Verwendung findet.

Die Eigenschaftszuschreibungen für das Lateinische zeigen eine positive Wahrnehmung:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 2 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
langweilig – interessant	4,0 (0)	
unlogisch – logisch	4,0 (0)	
fremd – vertraut	3,5 (0,71)	
schwer – leicht	2,5 (0,71)	
unmelodisch – melodisch	3,0 (1,41)	
unsympathisch – sympathisch	3,0 (0)	
unwichtig – wichtig	3,5 (0,71)	

Diagramm 7: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Latein BG (F1, I16)

Das Lateinische wird als im höchsten Maße interessante und logische Sprache empfunden. Zudem geben die Lernenden an, es als ‚wichtig‘ und ‚vertraut‘ sowie in geringerem Maße ‚melodisch‘ und ‚sympathisch‘ zu empfinden. Insbesondere die letzten beiden Adjektive könnten auch auf die Eigenschaft des Lateinischen als nicht aktiv gesprochene Sprache zurückgeführt werden. Wie für das Spanische und Französische zeigt sich eine Abweichung in Bezug auf das Adjektivpaar ‚schwer – leicht‘.

In Hinblick auf die GeR-Selbsteinschätzung ordnet sich für das Lateinische (2 Angaben) die Lernende mit zwei Jahren Lateinunterricht im Kompetenzbereich *Lesen* mit B2 und *Schreiben* B1 ein, während die Schülerin, die das Lateinische fünf Jahre gelernt hat nur eine Angabe von B1 im Kompetenzbereich *Lesen* angibt.⁴³⁶

Im Fragebogen gibt ein Lernender an, das Lateinische aus Interesse am historischen Hintergrund gerne lernen zu wollen.

⁴³⁶ Die Einschätzung des Lateinischen im Sprachenpass ist nicht unkritisch, da nicht dieselben Voraussetzungen wie für moderne Fremdsprachen gelten. Einen Vorschlag für die Vereinbarkeit von GeR-Deskriptoren und Lateinunterricht findet sich in Siebel (2017: 124ff). Dieser Hinweis gilt auch für die Sprachenpasseinschätzungen zum Lateinischen in den andern beiden Lerngruppen und wird dort nicht erneut angeführt.

Saarländisch

Alle an der ersten Fragebogenerhebung teilnehmenden Schüler*innen geben das Saarländische, in diesem Fall den rheinfränkischen Dialekt, in mindestens drei Sprachgebrauchskontexten an:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
In meiner Freizeit	19	100 %
In Unterhaltungen mit Freunden	19	100 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	19	100 %
In den Pausen in der Schule	18	95 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	17	89 %
Beim Chatten im Internet	17	89 %
Im Unterricht	14	74 %
Beim Einkaufen	13	68 %
Auf der Klassenfahrt	11	58 %
In sozialen Netzwerken	8	42 %
Im Urlaub	7	37 %
Beim Schüler*innenaustausch	3	16 %
Beim Online-Gaming	2	11 %
In Büchern/Zeitschriften	0	0 %
Beim Musikhören	0	0 %
In Filmen/Serien	0	0 %
Auf Blogs	0	0 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	0	0 %

Tabelle 15: Sprachgebrauchskontexte saarländische Dialekte BG (F1, I3)

Aus der Tabelle geht hervor, dass der Fokus der Verwendung des Saarländischen klar in der mündlichen alltäglichen Kommunikation liegt, sei es mit Freunden, der Familie oder Mitschüler*innen. Dabei zeigt sich, dass einzelne Schüler*innen in Unterhaltungen mit Freunden (3), mit der Familie (1) und den Mitschüler*innen (3) den Dialekt, nicht aber das Standarddeutsche angeben. Zudem wird der Saarländische im Unterricht verwendet.⁴³⁷ Weitere alltägliche Verwendungskontexte stellen die Kommunikation auf dem Pausenhof oder beim Einkaufen dar. Zudem findet der Dialekt beim Chatten im Internet und auf sozialen Netzwerken Anwendung. Bei rezeptiven Aktivitäten, wie beim Lesen oder Schauen von Filmen/Serien, kommt dem Saarländischen keine Rolle zu, was z.B. durch die fehlende sprachliche Normierung von Dialekten erklärt werden kann. Die Übersicht der Sprachverwendungskontexte verdeutlicht den starken Lebensweltbezug sowie die Präsenz und Relevanz des Dialekts im Alltag der Lernenden, die gleich und z.T. höher sind als die der Standardsprache.

In den digitalen Sprachenporträts beziehen 16 Schüler*innen den saarländischen Dialekt mit ein. Die visuelle Gestaltung erfolgt ebenfalls mit (stereo-)typisch saarländischen Abbildungen. Besonders häufig findet sich ein Bezug zu typischen Gerichten und Getränken wie *Schwenker*⁴³⁸

⁴³⁷ Dies kann ich auch aus eigener Lehrerfahrung in der Lerngruppe bestätigen. Mit zwei Schüler*innen war dabei eine Kommunikation auf Hochdeutsch fast nicht möglich.

⁴³⁸ Das Wort *Schwenker* beschreibt dabei nicht nur den Schwenkbraten, sondern gleichzeitig auch die Person, die grillt bzw. *schwenkt* und den dreibeinigen Grill bzw. *Schwenker* selbst (vgl. Sprachenporträt BG_16).

(Schwenkbraten) (9), *UrPils* (saarländische Biermarke) (8), *Maggi* (Würzmittel) (6), *Dibbelabbes* (Gericht aus Kartoffeln, Lauch, Speck, das mit Apfelmus serviert wird) (1) und/oder *Lyoner* (Fleischwurst im Ring) (1). Zusätzlich illustrieren einige Schüler*innen das Saarländische bspw. mit Bildern der Saarschleife (2) (eine bekannte Sehenswürdigkeit des Saarlandes), einem Umriss/einer Karte des Saarlandes (3) oder dem Saarland-Wappen (1). Drei Schüler*innen nehmen mit einem Spruch oder einem Meme Bezug zur ‚Rivalität‘ zwischen ‚Saarländern‘ und ‚Rheinland-Pfälzern‘. Ein Schüler bildet den Fußballer Jonas Hector ab, der aus dem Saarland stammt und in der deutschen Nationalmannschaft spielte, sowie den Spruch „Eijo, ne?“.⁴³⁹ Eine Schülerin integriert ein Meme mit deutsch-saarländischer-Übersetzung verschiedener Begrüßungsfloskeln und Fragen ein, die im saarländischen Dialekt alle mit „Unn (!)(?)“ artikuliert werden. Eine weitere Schülerin gibt einen Link zum Saarland-Song von EstA⁴⁴⁰ an, da dieser ihrer Meinung nach perfekt beschreibt, was sie mit dem Saarland verbindet.

Die Sichtung und Auswertung der Reflexionen der Sprachenporträts bestätigt die hohe Alltagsrelevanz und verdeutlicht die emotionale Verbundenheit, z.B. durch die Assoziation mit Heimat, Familie und Freunden. Viele Schüler*innen bezeichnen das Saarländische zusätzlich zum Deutschen als ihre ‚Muttersprache‘ oder ihre ‚zweite Sprache‘. Eine Schülerin weist zudem auf die Diversität der saarländischen Dialekte hin (vgl. auch Kap. 2.3.4.4). Ein Schüler wechselt während des Schreibens der Reflexion zum Saarländischen in den Dialekt (vgl. BG_S4).

[...] Saarländisch benutze ich jeden Tag mit meinen Freunden und meiner Familie. *Typisch fürs Saarland is Karlsberg Ur Pils und die Rivalität zu de Pälzer*. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S4; Herv. durch Autorin)

[...] Meine Mutter- und Heimatsprache ist Deutsch, da ich in Deutschland geboren bin. Ebenso ist meine Dialektsprache Saarländisch Teil der deutschen Sprache. Für gewöhnlich artikuliere ich mich mit Familie und Freunden in Saarländisch. [...] Mit dem Saarland verbinde ich die Karte des Saarlands. Die einzigartige Form, die an einen kleinen Elefanten erinnert, *is* für mich DAS Zeichen des Saarlands. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S6; Herv. durch Autorin)

[...] Saarländisch, meine eigentliche Muttersprache ist die geläufigste Sprache in meinem Alltag. Mit der ich ständige Pfälzerwitze identifiziere und daher auch diesen Facebookausschnitt gewählt habe. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S13)

[...] Mit dem saarländischen Dialekt setzte ich *UrPils* Bier und *Lyoner* in Verbindung und denke daran, wie unterschiedlich der Dialekt in jeder einzelnen Region oder einzelnen Dörfern doch ist. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S16)

⁴³⁹ ‚Eijo‘ gilt als typische Floskel saarländischer Dialekte und kann in unterschiedlichen Kontexten, bspw. zur Zustimmung, verwendet werden.

⁴⁴⁰ Link zum Saarland-Song von EstA: <https://www.youtube.com/watch?v=DlhecD05B10> (letzter Aufruf 15.11.2022).

Aus den Eigenschaftszuschreibungen geht eine eher heterogene Einschätzung hervor:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 19 M (SD)	
langweilig – interessant	3,15 (0.9)	
unmelodisch – melodisch	2,26 (1.1)	
unsympathisch – sympathisch	2,89 (1.29)	
unlogisch – logisch	1,95 (0.78)	
unwichtig – wichtig	2,26 (1.05)	

Diagramm 8: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Saarländisch BG (F1, I4)

Die Lernenden nehmen das Saarländische als ‚interessant‘ und in geringerem Maße als ‚sympathisch‘, ‚melodisch‘ und ‚wichtig‘ wahr. Zudem wird dem Saarländischen eher das Adjektiv ‚unlogisch‘ als ‚logisch‘ zugeschrieben. Es zeigt sich eine Tendenz zur positiven Wahrnehmung, auch wenn diese nicht so deutlich ausfällt wie für das Standarddeutsche oder die weiteren Erstsprachen. Ähnlich wie für das Französische zeigt sich auch für das Saarländische eine vergleichsweise hohe Standardabweichung, insbesondere für die Adjektivpaare ‚unmelodisch – melodisch‘, ‚unsympathisch – sympathisch‘ und ‚unwichtig – wichtig‘. Die Erklärung liegt auch hier in schüler*innenabhängigen individuellen Wahrnehmungsunterschieden. Während einige Schüler*innen es mit den eher positiv konnotierten Adjektiven verbinden und ihm eine höhere Alltagsrelevanz zuschreiben, spielt es für andere Schüler*innen eine geringere Rolle, v.a. wenn es im familiären Umfeld kaum verwendet wird.

Weitere Sprachen

Aus der Erhebung der Sprachgebrauchssituationen geht hervor, dass Schülerin BG_S2 das Italienische in Unterhaltungen mit der Familie sowie beim Schauen von Filmen/Serien verwendet.⁴⁴¹ Schülerin BG_S8 gibt an, ihre Russischkenntnisse in der Kommunikation mit ihrem Partner anzuwenden. Daraus entsteht auch der Wunsch, die Sprache zu erlernen.

In den digitalen Sprachenporträts werden neben den Erstsprachen, den Schulfremdsprachen und dem Saarländischen folgende weitere Sprachen und Dialekte mit unterschiedlichen Motiven und Verwendungszwecken dargestellt: Italienisch (5), Russisch (2), Portugiesisch (1), Kroatisch (1), Niederländisch (2), ‚Sri Lankisch‘ (gemeint ist damit wahrscheinlich Sinhala oder Tamil) (1), ‚rheinland-pfälzischer‘ Dialekt (1), bayrischer Dialekt (1). Die Darstellungsformen fokussieren dabei erneut (stereo-)typische Abbildungen wie landestypische Gerichte, z.B. Pizza oder Wein für Italienisch, Gouda für Niederländisch, Cevapcici für Kroatisch, oder Orte/Gebäude,

⁴⁴¹ Eine Erklärung dazu findet sich in der Sprachenporträtreflexion (vgl. unten), denn der Vater der Schülerin stammt aus Italien, wodurch sie einen familiären Bezug zum Italienischen hat.

z.B. Venedig für Italienisch oder die *Basilius Kathedrale* in Moskau.

Aus den Sprachenporträtreflexionen gehen die unterschiedlichen Motive für die Wahl der Sprachen hervor, bspw. den Wunsch, die Sprache zu lernen, den Kontakt mit der Sprache im beruflichen Kontext oder familiäre Gründe. Allerdings ist nicht aus allen Reflexionen das Abbildungsmotiv ersichtlich (vgl. z.B. BG_S9; BG_12).

[...] Die Sprache italienisch ist mir auch sehr wichtig, da mein Vater aus Italien kommt und deshalb habe ich auch die Vineria meines Cousins sowie eine Pizza und den berühmten Moto GP Fahrer Valentino Rossi in mein Sprachenportrait gemacht. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_2)

[...] Die letzte Sprache die ich ausgewählt habe ist Niederländisch. Diese höre ich häufig auf meiner Arbeit. An die Niederlande erinnern mich Windmühlen und Gouda. (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S4)

[...] Rheinland-Pfälzisch habe ich aufgrund meiner Herkunft ausgesucht, da es meiner Herkunft entspricht und ich dort aufgewachsen bin. Als weitere Sprache habe ich Portugiesisch ausgewählt, da es eine Sprache ist, die ich sehr interessant finde und irgendwann vielleicht lernen möchte. Als Bild habe ich Cristiano Ronaldo gewählt, da er mein Idol ist und der beste Fußballer ist. Die letzte Sprache ist kroatisch, da es ein schönes Land ist, ich deren Kultur mag und das essen sehr lecker ist. Außerdem war ich dort schon fünfmal im Urlaub. (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S7)

Das Interesse an Sprachen zeigt sich auch im ersten Fragebogen (F1, I7) bei der Angabe, welche Sprachen die Schüler*innen gerne noch lernen möchten. Acht Schüler*innen nennen eine Sprache und neun Schüler*innen zählen mind. zwei Sprachen auf⁴⁴², darunter: Italienisch (8), Spanisch (5), Französisch (3), Chinesisch (3), Latein (2), Portugiesisch (2), Altgriechisch



Abb. 4: ‚Wunschsprachen‘ der Lernenden BG

(2), Russisch (2), Isländisch (1), Japanisch (1), Arabisch (1), Hebräisch (1), Esperanto (1), Finnisch (1), Norwegisch (1), Dialekte des Englischen (1), Albanisch (1) und Bulgarisch (1).

Die Motivation zum Erlernen der Sprache(n) begründen die Lernenden v.a. mit Interesse an den Sprachen und der Wahrnehmung der Sprachen als schön, interessant und/oder hilfreich für den privaten und (späteren) beruflichen Kontext. Eine Schülerin bezieht den Wunsch das Französische lernen zu wollen auf die Lage des Saarlandes in der deutsch-französischen Grenzregion. Eine Weitere möchte mehr über die Gemeinsamkeiten der romanischen Sprachen lernen.

⁴⁴² Lediglich zwei Schüler geben an, keine weitere Sprache erlernen zu wollen.

4.1.1.3 Seminarfach Mehrsprachigkeit: Motivation für die Wahl, Erwartungen, Evaluation, Wiederbelegung

Motivation zur Teilnahme und Erwartungen

Zu Beginn des SF *Mehrsprachigkeit* geht eine hohe intrinsische Motivation für die Teilnahme aus der Fragebogenerhebung hervor. Von 19 befragten Schüler*innen geben 18 an, dass sie das SF aus Interesse gewählt haben. Eine Schülerin erläutert zusätzlich, dass sie den Umgang mit unbekanntem Sprachen lernen möchte.⁴⁴³

In der ersten Reflexion, die die Schüler*innen im Lerntagebuchs des *Mein (Sprachen-)Portfolios* anfertigten, formulierten 12 Schüler*innen (63%) ihre

Erwartungen ans Seminarfachangebot. Diese sind breit gefächert und enthalten z.T. mehrere Aspekte, wie einen Einblick in den Universitätsalltag sowie das Sprachenstudium erhalten (je 3 Nennungen). Auf globaler Ebene wird von einem Schüler der Wunsch geäußert, mehr über das wissenschaftliche Arbeiten zu lernen.

Allgemein erhoffe ich mir von dem Seminarfach, dass ich einen Einblick in den Uni-Alltag und in das Sprachstudium bekomme. (P, Reflexion 30.09.2017, BG_S10)

Ich wünsche mir roman. Sprachen näher zu kommen und mehr über das Uni-Leben erfahren. (P, Reflexion 30.09.2017, BG_S13)

Sechs Schüler*innen erwarten neue Sprachen kennenzulernen und ihre Sprachenkenntnisse besser zu vernetzen. Eine Schülerin möchte ihre Sprachenkenntnisse, v.a. des Französischen, und zwei weitere ihre Sprachenkenntnisse in nicht in der Schule erworbenen Sprachen verbessern, z.B. im Russischen.

Ich erhoffe mir von dem Seminarfach einen kleinen Einblick in andere Sprachen und das ich mir andere Sprachen mit meinem Grundwissen erschließen kann. (P, Reflexion 30.09.2017, BG_S1)

Für den weiteren Kursverlauf wünsche ich mir, dass ich vielleicht bestehende Sprachkenntnisse, welche ich nicht in der Schule erlernt habe, verbessern kann. (P, Reflexion 30.09.2017, BG_S2)

Desweiteren erhoffe ich mir dass wir viele dieser Sprachen ansprechen werden und andere Sprachen damit verknüpfen. (P, Reflexion 30.09.2017, BG_S7)

Für die nächsten zwei Jahre erhoffe ich mir dass ich ein neues Bild von Sprachen, die mir fremd sind, bekomme. (P, Reflexion 30.09.2017, BG_S11)

Zusätzlich wurden die Erwartungen in einer Think-Pair-Share-Phase in der ersten Doppelstunde gesammelt. Sie stimmen mit den obigen Erwartungen überein⁴⁴⁴ und werden ergänzt

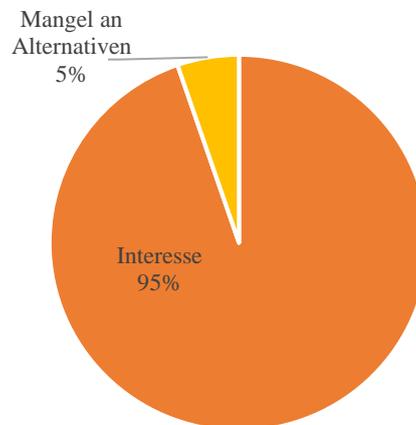


Diagramm 9: Motivation zur Teilnahme am SF *Mehrsprachigkeit* BG (F1, 18)

⁴⁴³ Ein Schüler erklärt, dass er das SF aus Mangel an guten Alternativen gewählt hat.

⁴⁴⁴ In den acht leitfadengestützten qualitativen Interviews mit den Schüler*innen wurden ebenfalls die Erwartungen an das SF *Mehrsprachigkeit* abgefragt, verbunden mit der Frage, ob diese erfüllt wurden. Die Angaben der Schüler*innen überschneiden sich mit den oben genannten und werden noch durch die Erwartung der Beschäftigung mit Sprachen allgemein ergänzt.

durch die Themen Französisch (in der Großregion), Wandel der deutschen Sprache, romanische Sprachen, insbesondere Italienisch, Portugiesisch und Latein, sowie germanische Sprachen, v.a. die skandinavischen Sprachen, kennenlernen. Zudem gaben zwei Schüler*innen mit Herkunftssprachen an, dass sie gerne dazu arbeiten möchten.

*Evaluation der einzelnen Module*⁴⁴⁵

Die acht behandelten Module wurden mehrheitlich positiv bewertet.⁴⁴⁶ Die tabellarische Übersicht ermöglicht einen ersten Einblick in die Evaluation und Wahrnehmung der Module.⁴⁴⁷

Modul	positiv	neutral	negativ
Modul 1: Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen	14	6	0
Modul 2: Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit	16	5	0
Modul 3: Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom	18	2	0
Modul 4: Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt	15	4	0
Modul 5: <i>(Virtual) Linguistic Landscaping</i>	11	3	2
Modul 6: Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive	4	0	0
Modul 8: Großes Mehrsprachigkeitsprojekt	15	2	0
Modul 9: Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt	0	3	0

*Tabelle 16: Wahrnehmung der Module des SF Mehrsprachigkeit aus Schüler*innensicht BG*

Der ‚klassische‘ Einstieg mit Sprachstandserhebungen in Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen* wurde von den Schüler*innen positiv wahrgenommen und als bereichernd eingeordnet, zum einen, da sie sich ihrer eigenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen bewusst(er) und zum anderen, da sie für die sprachliche und kulturelle Vielfalt ihrer Mitschüler*innen sensibilisiert wurden:

[...] In der zweiten Stunde haben wir zunächst gesammelt, welche Sprachen wir bereits sprechen. Im Anschluss daran haben wir, jeder für sich, eine Sprachlernbiografie erstellt. In der haben wir festgehalten, welche Sprachen wir lernen und gelernt haben, wo wir diese anwenden und wo sie uns in unserem Alltag möglicherweise bereits nützlich waren. Dabei habe ich festgestellt, dass ich die Sprachen, die ich kann, viel häufiger anwende, als es mir zuvor bewusst war. Sie helfen mir bei Alltäglichen Dingen klar zu kommen. (P, Reflexion 18.10.2017, BG_S18)

Mit kurzen Leitfragen schilderten wir unsere bereits vorhandenen Sprachen. Gut fand ich, dass wir die Sprachenvielfalt der Klasse aufgegriffen haben. (P, Reflexion 30.07.2017, BG_S11)

Heute habe ich gelernt, dass viele Menschen mit verschiedenen und sehr unterschiedlichen Spracherkennnissen zusammenleben. Bei einem Blick in die Klasse bemerkt man dies schon. Manche Sprachen die sehr verschieden wirken, können auch verwandt sein, und die Muttersprachler dieser verschiedenen Sprachen können sich auch manchmal untereinander verständigen. (P, Reflexion 30.08.2017, BG_S19)

Im Rahmen des Moduls 2 *Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit* erweist sich die Einbeziehung des digitalen Lernens als entscheidend für die positive Einschätzung der

⁴⁴⁵ Anzumerken ist, dass es nicht Aufgabe der Lernenden war, die Inhalte zu bewerten, sondern ihre (Sprachen-) Lernprozesse, Eindrücke, Überlegungen, Gedanken, etc. mithilfe der Leitfragen (vgl. Kap. 3.2.4.2) zu reflektieren. Die Reflexionen ermöglichen festzustellen, wie die verschiedenen Module von den Lernenden wahrgenommen wurden. Dies gilt auch für die anderen Lerngruppen.

⁴⁴⁶ Nicht alle Lernenden haben für jedes Modul Reflexionen geschrieben, sodass für die Module z.T. stark divergierende Angaben vorliegen.

⁴⁴⁷ Die Angabe ‚neutral‘ gibt an, dass zwar eine Reflexion zum Modul vorhanden ist, aus dieser allerdings keine Evaluation hervorgeht. Es handelt sich dabei meist Beschreibungen des Unterrichts ohne tiefergehende Reflexionen, die auf eine positive oder negative Wahrnehmung schließen lässt (vgl. dazu auch Kap. 4.1.1.5).

Lernenden und die tiefgehende Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit.⁴⁴⁸ Zudem durften die Schüler*innen sich für die Bearbeitung – im Sinne des selbstgesteuerten Lernens – in verschiedene Räume im Schulgebäude zurückziehen, was ebenfalls positiv bewertet wurde.

In der heutigen Seminarfachdoppelstunde haben wir uns intensiver mit Mehrsprachigkeit und ihren Facetten befasst. Die Zahlen bezüglich der Verbreitung der Sprachen war äußerst interessant und teilweise verblüffend. Mir hat das Rausfinden der Informationen mithilfe des iPads, das uns Frau Kloß [Anm. d. Autorin: Klos ist mein Geburtsname] mitgebracht hat, viel Spaß gemacht. Außerdem fand ich die Aufbauweise der Themen, die auf dem Tablet waren, gelungen und vorallem durch die Videos konnte man sich einen guten Einblick verschaffen. Es macht immer mehr Spanisch mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ auseinander zu setzen, da es so vielfältig und dennoch offensichtlich ist. Zum Beispiel war mir immer bewusst, dass in der Schweiz mehrere Amtssprachen verfügbar sind, dennoch ging ich da nicht von Rätoromanisch aus. (P, Reflexion 20.09.2017, BG_S11)

In der heutigen Stunde haben wir zur Abwechslung mal mit iPads in kleinen Gruppen außerhalb unserer Klasse gearbeitet, meistens in zweiter bis vierer Gruppen im Foyer um mit Hilfe von Lernvideos und Texten ein Einblick in das Thema Mehrsprachigkeit zu bekommen. Wir haben unter anderem die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit kennengelernt, zum Beispiel auch wo welche Sprachen gesprochen werden und wie viele Menschen diese Sprachen sprechen. Ein weiterer Punkt war auch die Einsprachigkeit und warum diese auf vielen Teilen der Welt die Ausnahme ist. Zum Schluss haben wir unsere Ergebnisse vor der Klasse zusammen besprochen. Die Arbeit mit den iPads und in den kleinen Gruppen hat mir besonders gut gefallen, weil es mal eine Abwechslung war, nicht wie im gewöhnlichen Unterricht alles von Kopien zu lesen und herauszufiltern. Auch die Gruppenarbeit war sehr angenehm, es war im Foyer nicht so laut wie in der Klasse und außerdem war es mal angenehm an einem anderen Ort als in der Klasse zu arbeiten. (P, Reflexion 20.09.2017, BG_S15)

Heute hatten wir ein Quiz erstellen sollen über Sprachen, wodurch wir unser eigenes und das unserer Mitschüler testen konnten. Mit der hilfreichen und gut gestalteten Website konnte man erstaunliche Fakten und witzige Besonderheiten (Sprichwörter) der Sprachen kennenlernen. Das Erstellen des Quiz war ein lustiges und spielerisches Lernen und Entdecken von anderen europäischen Sprachen, was mir sehr Spaß gemacht hat. (P, Reflexion 27.09.2017, BG_S17)

Im Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom*⁴⁴⁹ die Gemeinsamkeiten innerhalb der romanischen Sprachen zu entdecken wurde von den Lernenden als interessant, überraschend, bereichernd und nützlich für das weitere Sprachenlernen beschrieben. Dieses Modul wurde am positivsten bewertet, auch wenn fünf Schüler*innen anregten, weitere Sprachenfamilien, die germanische oder slawische, miteinzubeziehen und z.T. das eigene sprachliche Niveau nicht als ausreichend für die Bearbeitung empfunden wurde.

[...] Vor allem bei den romanischen Sprachen wurde mir wirklich bewusst, wie sehr sich manche Sprachen in ihrem Aufbau ähneln. Beispielsweise konnte ich viele Zusammenhänge zwischen dem Spanischen, Französischen und Italienischen erkennen, die mir helfen, einzelne Wörter der anderen Sprache zu verstehen und besser zu erlernen. Sehr überraschend fand ich, dass man sich Texte aus einer unbekannten Sprache erschließen kann, indem man Wörter anderer Sprache austauscht. [...] (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S2)

In dem halben Jahr habe ich viel über verschiedene Sprachen gelernt. Vor allem auch über Sprachen, die mich so gar nicht so interessiert haben, welche ich danach aber sehr aufregend fand. Was mir besonders wichtig war, war dass ich auch andere Sprachen mit verschiedenen Gleichheiten aus dem Englischen oder Französischen ansatzweise verstehen kann und genau das haben wir mehrmals geübt. Wir bekamen Texte aus dem Spanischen oder Italienischen, welche wir „übersetzen“ sollten. Dementsprechend weiß ich nun wie dies im Alltag anwenden kann. Da ich ein paar spanische Freunde habe und der Content meiner sozialen Netzwerke dementsprechend auch ab und zu Spanisch ist, fällt es mir jetzt

⁴⁴⁸ Grundlagen zu Mehrsprachigkeit nach Riehl (2014) wurden mithilfe von *Creative Book Builder* interaktiv aufbereitet und die Erkenntnisse von einem begleitenden Arbeitsblatt gesichert. Abschließend entwickelten die Schüler*innen selbst ein Quiz zu Mehrsprachigkeit in Europa und spielten die Quizze ihrer Mitschüler*innen, woraus sich für die Lernenden interessante und spannende Erkenntnisse zu Sprachen ergaben (vgl. Kap. 3.1.3).

⁴⁴⁹ Für eine detailliertere Abhandlung zum sprachenvernetzenden Lernen und *EuroComRom* vgl. Kap. 4.1.1.4.

leichter diesen zu entziffern, obwohl ich nie Spanisch gelernt habe. [...] (P, Reflexion 31.01.2017, BG_S14)

Das Thema zu den romanischen Sprachen war für mich eines der interessantesten, weil ich auch selbst verschiedene romanische Sprachen in der Schule habe bzw. hatte. Eine Lernstrategie für Sprachen, die ich jetzt öfter nutze, ist die Verknüpfung von Wörtern aus den verschiedenen Sprachen. (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S17)

In Modul 4 *Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt* erarbeiteten die Lernenden Hausarbeiten und darauf basierenden wissenschaftlichen Poster. Die Themenauswahl der Lernenden⁴⁵⁰ verdeutlicht die Relevanz der Familien- und Herkunftssprachen in der Lerngruppe, die meist als Porträt von den betreffenden Schüler*innen aufgearbeitet wurden. Zudem zeigt sich die besondere Rolle des Französischen im saarländischen Grenzraum. Die vielseitige Themenwahl ermöglichte eine abwechslungsreiche und interessante Präsentation der Erkenntnisse. Auch wenn die Schüler*innen die Herausforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens, v.a. in Bezug auf die Literaturrecherche und das Schreiben der Hausarbeit hervorhoben und die Beschäftigung mit dem gewählten Thema dabei in den Hintergrund trat, empfanden die Lernenden das Modul als positiv, lehrreich und interessant.

[...] Auch das Schreiben der Seminararbeit war sehr lehrreich im Hinblick auf die Uni und ich konnte hier die Gelegenheit nutzen mich über ein Thema, das mich sehr interessiert, so intensiv zu informieren, wie ich es in meinem Alltag sonst nie gemacht hätte. [...] (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S8)

[...] Ebenso habe ich in dem Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ über das Thema „Code Switching“ gelernt. Ich selber wende das Codeswitching ab und zu zu Hause an, ohne es zu wissen. Sehr interessant, dass so viele Schüler dies verwenden. (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S14)

Das wissenschaftliche Arbeiten hatte einen sehr großen Mehrwert. Es war zwar sehr zeitintensiv, aber trotzdem hatte das Erstellen der Seminararbeit(en) so ziemlich nur positive Aspekte. Wo suche ich nach Informationen? Welche Quellen sind zuverlässig und sicher? Wie baue ich eine Arbeit wirklich sinnvoll auf und wie bringt sie auch andere weiter? Wie unterstreiche ich das Gesagte visuell? Diese Fragen wurden beantwortet, aber auch lernte man, sein Zeitmanagement sinnvoll zu gestalten und wurde auf die späteren Aufgaben und Herausforderungen vorbereitet. Das Erstellen der Seminararbeit war zwar teilweise sehr mühsam (vor allem die genaue Themenfindung), aber hat einen sehr belehrt. (P, Reflexion 15.12.2018, BG_S20)

Modul 5 zu *Linguistic Landscaping* erhielt von den Schüler*innen zahlenmäßig die negativste Bewertung, auch wenn immer noch mehr als die Hälfte der vorhandenen Reflexionen positiv ausfielen. Die LL-Einheit wurde größtenteils virtuell mithilfe von *Google Street View* und ergänzend mit Fotos von Klassenfahrten durchgeführt, was im Vergleich zur Durchführung vor Ort (vgl. GY-Lerngruppe, Kap. 4.1.2.3) den Schluss zulässt, dass das ‚Vor-Ort-Sein‘ und eine emotionale Verbindung mit der Sprachenlandschaft zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik beitragen. Perspektivisch könnte z.B. der Einsatz von VR-Brillen die realistischere Auseinandersetzung und Wahrnehmung der Sprachenlandschaft unterstützen.⁴⁵¹

⁴⁵⁰ Es wurden Projekte zu folgenden Themen erarbeitet: *Code-Switching: Deutsch-Polnisch/im Alltag/Balkan, Entstehung der englischen Sprache, die Sprache Latein, die Kroatische Sprache im Wandel, die Entwicklung des Russischen, Niederländisch, die Entwicklung der deutschen Sprache, die Kurdische Sprache früher und heute, Französisch, Bedeutung der Mundart in der deutschen Sprachkultur, Sprachtod und seine Konsequenzen, Thailändisch früher und heute, Sprache in der Politik, Jugendsprache damals und heute, Französisch im Saarland, Englisch als Weltsprache/Lingua Franca, Französischer Einfluss in dem Saarländischen? Wo und wo nicht?*

⁴⁵¹ Für eine ausführliche Analyse und Auswertung vgl. dazu Korb 2022a.

Im zweiten Halbjahr haben wir uns unter anderem mit dem Linguistic Landscaping beschäftigt. Durch die Gruppenarbeit konnte man sehr gut erarbeiten, was dies überhaupt ist und das man es in top-down und bottom-up aufteilen kann. Dadurch wurde mir erst bewusst, was man alles beachtet, um Werbeschilder usw. zu erstellen. Vor allem Größe, Farbe und Sprache der Schrift spielen eine große Rolle und beeinflussen einen dabei unbewusst etwas zu kaufen. Zu diesem Thema haben wir auch Gruppenreferate gehalten, in denen wir verschiedene Straßenschilder und Werbungen analysiert haben. Dabei habe ich auch gelernt, wie man ordnungsgemäße Statistiken, wie zum Beispiel eine Hypothese, erstellt. [...] Das Linguistic Landscaping war auch sehr interessant und ich habe dadurch erst gesehen, wie man auch an öffentlichen Plätzen auf Nicht-Muttersprachler achtet. (P, Reflexion 20.06.2018, BG_S2)

Heute haben wir ein Arbeitsblatt über Linguistic Landscaping bearbeitet und anschließend mussten wir verschiedene Bildern den unterschiedlichen Kategorien (bottom-up, top-down) zuordnen. Die Aufgabe die Bilder zu sortieren, fand ich sehr gut, weil man es sich so wesentlich besser merken konnte, da man nun eine wirklich konkrete Vorstellung hat. Seit Bearbeitung der Aufgabe oder Beginn des Themas fällt mir auf, dass ich vermehrt auf Schilder innerhalb der Stadt/Städte achte oder sie nun sogar lese, sofern ich sie nicht sofort erkenne. Ich finde das Thema sehr interessant, da man allein durch Gestaltung eines Plakats, den Mensch so zu beeinflussen. (P, Reflexion Februar 2018, ohne Datum, BG_S20)

[...] Das wohl größte Thema [dieses Schulhalbjahres], das auch mir am meisten in Erinnerung bleibt, ist das Erstellen der Präsentationen in den Gruppen über LL. Das Thema hat mir nicht gefallen, da ich mich nie damit beschäftige und es eher für selbstverständlich halte, als dass man es analysieren kann. Was mit gefallen hat sind dann eher die Hintergrundinfos über das, was man analysiert hat, sofern es interessant war, weil: Was hat man davon in einer Touristenstadt mehrsprachige Plakate zu analysieren? (P, Reflexion 20.06.2018, BG_S9)

Für Modul 6 *Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive* liegen nur vier Reflexionen vor, in denen das Modul z.T. auch nur beiläufig erwähnt wird, was die Aussagekraft der Evaluation reduziert.⁴⁵² Die Bewertung des Moduls fällt positiv aus:

[...] Sehr interessant fand ich auch die Erstellung einer Werbung und was man dabei alles beachten muss. Dabei habe ich bemerkt, dass verschiedene Analyseinhalte aus dem Deutschunterricht, die mir vorher unwichtig erschienen, doch nützlich im Leben sind. Beispielsweise beim Erstellen einer Werbung oder beim Verstehen. [...] (P, Abschlussreflexion, BG_S2)

[...] Das Thema Werbung und worauf Medien und Unternehmen achten, bei der Auswahl einer Werbung fand ich interessant. [...] (P, Abschlussreflexion, BG_S17)

Beim Erstellen unserer eigenen Pizza und dazu gehöriger Werbung konnten wir unsere Kenntnisse in der entsprechenden Sprache und bezüglich der Kultur anwenden. Wir konnten dabei etwas kreatives entwickeln. Auch durch das Backen konnten wir dann unsere Ergebnisse sehen. Es war sehr interessant, festzustellen, was entsprechend beachtet werden musste, vor allem, wie man sich sprachlich dabei ausdrückt. (P, Reflexion 20.06.2018, BG_S18)

Die folgenden drei Beispiele zeigen, dass die Lernenden sich mit ihrem zugewiesenen Zielmarkt auseinandergesetzt haben, allerdings sind die Werbeanzeigen immer noch an Assoziationen, Vorkenntnissen und stereotypischen kulinarischen Verknüpfungen mit den Ländern orientiert. Auf sprachlicher Ebene entwickelten die Schüler*innen erste Sprachspiele und kreative Namen sowie Sprüche für ihre Werbeanzeigen.

⁴⁵² Dies lässt den Rückschluss zu, dass in diesem Zeitraum zu wenig Zeit für das Schreiben der Reflexionen eingeplant wurde und zeigt, dass die Lernenden eine konsequente Motivation für und Erinnerung an das Führen des Portfolios benötigen.



Abb. 5: Werbeanzeigen Frankreich, Kanada, Mexiko

Im Vergleich zu Modul 4 liegt der Fokus der Reflexionen zu Modul 8 *Großes Mehrsprachigkeitsprojekt* nicht mehr auf dem wissenschaftlichen Arbeiten, sondern auf der inhaltlichen Ausgestaltung, was zeigt, dass die Schüler*innen ihre wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen deutlich weiterentwickeln und sich in diesem Modul auf das inhaltliche Arbeiten konzentrieren konnten. Die Projekte fokussieren die Themengebiete Mehrsprachigkeit und *EuroComRom*, Sprachkurse, das Deutsche und Anglizismen, Werbung, Sprach(en)politik, Dialekte, Kinder-literatur und Gebärdensprache und eröffnen erneut einen facettenreichen und schüler*innenorientierten Zugang zum Seminarfachthema.⁴⁵³ Die Lernenden beschreiben den Erkenntniszuwachs aus ihrem eigenen und den Projekten ihrer Mitschüler*innen als bereichernd und positiv.

Bei der Bearbeitung der zweiten Seminararbeit konnte ich mir viele Beispiele an der ersten Seminararbeit nehmen, die wir geschrieben haben. Ich habe an einem Italienischkurs gearbeitet und konnte dabei meine behandelten Sprachkenntnisse verbessern. Ebenfalls konnte ich viel lernen, wie man eine eigene Stunde erstellt, da ich bereits Arbeitsblätter für meinen praktischen Teil der Seminararbeit erstellt habe. Bei der Auseinandersetzung mit dieser Sprache, konnte ich auch mehr über die Kultur und die Dialekte lernen. Meine Zitation konnte ich auch verbessern, als ich mir meine erste Arbeit angeschaut habe. Deshalb bin ich froh, dass wir im Gegensatz zu anderen, zwei Arbeiten geschrieben haben. Das wissenschaftliche Arbeiten hat mir wirklich Spaß gemacht und hat einen guten Einblick in das Arbeiten an der Uni gegeben. (P, Reflexion 15.12.2017, BG_S2)

Bei meiner zweiten Seminararbeit habe ich mich mit dem Thema „EuroComRom“ beschäftigt. Wir haben dieses Thema bereits im letzten Schuljahr behandelt, sodass ich bereits einen groben Einblick in die Methode hatte. In meinem theoretischen Teil habe ich mich vor allem mit den sieben Sieben beschäftigt. Konkrete Beispiele an den romanischen Sprachen, vor allem Spanisch, haben mir sehr geholfen, die oft sehr komplizierten Erklärungen aus der Fachliteratur zu verstehen. Dadurch, dass ich oft lange versucht habe, genau zu verstehen, wie die Siebe funktionieren, konnte ich sie im praktischen Teil umso einfacher anwenden. Oberflächlich habe ich mich auch noch mit den Besonderheiten der einzelnen Sprachen, die in den Beispielen der Fachliteratur verwendet werden, beschäftigt. Im praktischen Teil meiner Arbeit habe ich mich dann an eine mir unbekannte Sprache, das Katalanische, gewagt. Ich habe dabei einen Textausschnitt aus einem der Fachbücher, die ich verwendet habe, analysiert. Ich habe ihn mir vorher nicht angesehen, sodass ich nicht wusste, wovon er handelt. Bei den Beispielen in meinem theoretischen Teil habe ich die katalanischen Beispiele größtenteils absichtlich weggelassen, um

⁴⁵³ Im Rahmen der zweiten, umfangreicheren, eigenen Projekte wurden folgende Themen bearbeitet: *das Phänomen Mehrsprachigkeit und die Forschung daran anhand eines Fallbeispiels*, *EuroComRom*, *Bilingualismus, ist er wirklich ein einziger Gewinn?*, *Sprachkurs Kroatisch/Kurdisch/Bosnisch/Russisch/Italienisch*, *die deutsche Sprache in sozialen Netzwerken mit der Besonderheit von Anglizismen*, *Wandel der deutschen Sprache mit Bezug zum Anglizismus*, *der Untergang der deutschen Sprache in den sozialen Netzwerken*, *die Werbesprache – wie funktioniert Werbung?*, *Werbung erstellen unter Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Merkmale*, *Analyse der Werbesprache*, *Sprach(en)politik mit einer Analyse von Reden von Obama und Trump*, *der pfälzische Dialekt*, *das Saarländische*, *Kinderliteratur: Ein Märchen in Deutsch, Englisch und Französisch* und *die Gebärdensprache*.

auch hier nicht schon vereinzelt etwas spezifisches zu wissen. Als ich den Text dann bearbeitet habe, habe ich zunächst versucht, mir bekannte Wörter zu übersetzen. Ich habe mir den Französischen und in erster Linie den spanischen Text zur Hilfe genommen. Auch hier habe ich den Text nicht ganz verstanden, doch er half mir, mehr Wörter des katalanischen Textes zu verstehen. Irgendwann wurde mir das Thema, oder viel eher die Textstelle bewusst, um die es sich handelte. Dies half mir wiederum, weitere Wörter herzuleiten, sodass ich am Ende fast den gesamten Text übersetzt hatte. Bei einer Analyse habe ich hauptsächlich die ersten beiden Siebe verwendet, dennoch konnte ich am Ende den ganzen Text in der für mich unbekanntem Sprache vollständig übersetzen. Als ich den Text später noch einmal gelesen habe, kam es mir viel zu einfach vor und ich konnte mir nicht mehr vorstellen, dass ich solche Schwierigkeiten dabei hatte, herauszufinden, um welche Textstelle es sich handelt. Die intensive Arbeit mit diesem Thema hat mir gezeigt, wie einfach es sein kann, eine fremde Sprache zu erschließen, wenn man sich einmal mit der Methode „EuroComRom“ auseinander gesetzt und ein wenig Informationen zur „fremden“ Sprache gesammelt hat. (P, Reflexion 15.12.2018, S18)

Zu Modul 9 *Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt* liegen keine eindeutigen Reflexionen vor, sodass keine Einschätzung dazu getroffen werden können.⁴⁵⁴

Gesamtevaluation

Aus den 19 Abschlussreflexionen geht hervor, dass 17 Schüler*innen das *SF Mehrsprachigkeit* positiv und zwei negativ wahrnahmen.⁴⁵⁵

Die Erkenntnisse der Lernenden lassen sich v.a. in folgende Bereiche einordnen: *EuroComRom* und das Nutzen sprachlicher Gemeinsamkeiten, die gesammelten Erfahrungen aus den eigenen Mehrsprachigkeitsprojekten, die Einheit zu LL und ein allgemein verbessertes Verständnis für Sprachen und Mehrsprachigkeit. Somit spiegeln sich in den Abschlussreflexionen die Module wider, wie sich in den folgenden Auszügen zeigt:

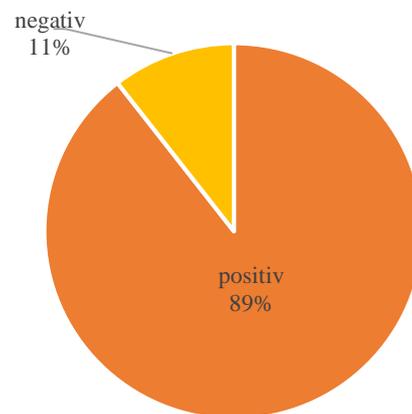


Diagramm 10: Evaluation Seminarfachangebot BG

Das Seminarfach Mehrsprachigkeit hat mir insgesamt gut gefallen. In allem hat sich das Seminarfach auf mein Sprachlernen ausgewirkt. Mir fällt es viel leichter Zusammenhänge zu erkennen und Vokabeln zu lernen. Vor allem durch die Strategie EuroComRom, die wir im Unterricht behandelt haben, die aber auch gleichzeitig mein Seminararbeitsthema war. In meiner Seminararbeit konnte ich mich so noch intensiver mit diesem Thema beschäftigen. Auch allgemein eine Seminararbeit schreiben, hat mir gezeigt, was im Studium auf mich zu kommen könnte und hat mich dafür gewappnet. Außerdem hat mir das Thema Linguistic Landscaping gut gefallen. Seitdem achte ich bewusster darauf was auf Schildern steht bzw. in welchen Sprachen und denke dann immer ans Seminarfach zurück. Was mir auch gefallen hat, der angenehme Umgang mit der Klasse. Jeder war/ist Sprachen interessiert und hat das Seminarfach bewusst gewählt. Der Unterricht war immer lustig und interessant. Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich dieses Seminarfach wieder wählen würde und auch empfehlen würde. (P, Abschlussreflexion, BG_S1)

Das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ unter der Leitung von Frau ___ und Frau ___ hat mich eines Besseren belehrt. Mehrsprachigkeit ist nämlich nicht gleich das Sprechen von mindestens zwei Sprachen. Mehrsprachigkeit ist so viel mehr. Sie begegnet uns täglich: Sei es im Supermarkt, in der Werbung

⁴⁵⁴ Die Aktivität *Die EU und ihre Sprachen* ist in den Reflexionen enthalten, wird allerdings mit Modul 1 vermischt, sodass keine klare Abgrenzung möglich ist. Die Aktivität *Weihnachten* wurde in der Stunde vor den Weihnachtsferien durchgeführt, eine Reflexion wurde über die Ferien nicht angefertigt. *German Slanguage* wurde als Pufferaktivität zu Projektende durchgeführt als die Portfolios bereits eingesammelt waren.

⁴⁵⁵ Erstere enthalten z.T. auch konstruktives Feedback und Anregungen für Veränderung und Weiterentwicklung.

oder auf Werbeplakaten auf der Straße. Faszinierend waren für mich die Methoden der Spracherkennung. Oder das Aneignen neuer, fremder Phrasen/Wörter durch bereits gelernte Sprachen (z.B. 7 Siebe/EuroComRom). Ich kann also mit der französischen Sprache nicht nur französisch sprechen, sondern mir Zusammenhänge im Spanischen herleiten. Auch die zum Schluss gehaltenen Referate über verschiedene Themen der Mehrsprachigkeit, waren sehr prägnant. Dies unterstreicht erneut die Vielfältigkeit der Mehrsprachigkeit. Danke Frau Klos und Frau Schumacher für den Perspektivwechsel bezüglich Mehrsprachigkeit und Sprachen im Allgemeinen. (P, Anschlussreflexion, S10)

Das Seminarfach hat mich vielseitig bereichert. Einerseits lerne ich mit so viel mehr Begeisterung und Motivation Französisch allein schon aus dem Grund, dass ich mir dadurch so viele romanische Sprachen erschließen kann. Auch diese Methode (EuroComRom) hat mich wahnsinnig fasziniert und damit werde ich mich in Zukunft ausführlicher befassen. Ebenso Linguistic Landscaping, das spielerische Einsetzen von Sprache, Formen, Farben, Positionen o.ä. um Verhältnisse zweier Sprachen, relevante Aspekte eher Unwichtigeren gegenüberzustellen und all dies ausschließlich durch Visualisierung ohne weitere Erläuterungen ist unglaublich interessant. Das wissenschaftliche Arbeiten (und Erstellen der Seminararbeit) sowie das Präsentieren brachten einen großen Effekt auf meine fachlichen Kompetenzen, z.B. das Beschaffen von vertrauenswürdigen Quellen und passender Literatur als auch das Vorstellen von Themen. Abschließend lässt sich sagen, dass das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ eine sehr gute Entscheidung und Bereicherung war. Ich habe fachlich und persönlich viel dazu gelernt und bin dankbar die Möglichkeit zu haben oder gehabt zu haben, mich so weiterzuentwickeln und zu verbessern. (P, Abschlussreflexion, BG_S20)

Zwei Lernende ziehen ein negatives Fazit. Ein Lernender hätte sich einen stärkeren Fokus auf das Vernetzen romanischer und weiterer Sprachen oder die Behandlung von typologisch einzigartigen Sprachen, wie Baskisch, gewünscht. Die zweite Lernende bewertet v.a. die Einheit zu *Linguistic Landscaping* negativ. Positiv heben beide allerdings die eigenverantwortliche Projektarbeit und die Präsentation der Projekte hervor. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die Lernenden trotz der eher negativen Einschätzung auch positive Erkenntnisse mit dem SF, v.a. zu selbstgesteuertem Lernen und Lernerautonomie, verbinden.

Meiner Meinung nach waren viele Aspekte des Unterrichts uninteressant, da es nichts mit dem Thema Mehrsprachigkeit zu tun hatte. Letztlich die Phase der Präsentationen Samstags waren spannend und interessant, da diese überwiegend von mehrsprachigen Schülern gehalten wurden. Die Präsentation über die Straßenschilder waren auf eine gewisse Art und Weise unnötig. So war ein Großteil des Unterrichts für mich irrelevant. Lediglich das Erschließen von Wörtern hat mir Spaß gemacht. Alles andere hat mich kaum tangiert und somit war ich nicht wirklich motiviert, sobald es wieder hieß: „Mittwoch, 8 und 9te Stunde Seminarfach.“ Ich hätte eine Lernkurs romanischer Sprachen interessant gefunden. Oder das Kennenlernen sogenannten isolierter Sprachen wäre sehr interessant, denn diese wurden von ihren umliegenden Sprachen nicht dominiert und konnten so bis heute „überleben“. Das Baskische ist eine isolierte Sprache. Klar, romanische Sprachen sind in unserer Umgebung von großem Wert, das Englische ist vorherrschend, gefolgt von Französisch, Spanisch und Portugiesisch, welches in Mittel- und Südamerika gesprochen wird. Schlussendlich lässt sich zusammengefasst sagen, dass der Unterricht wesentlich interessanter gestaltet werden könnte. Das Vorbereiten auf die Universität ist vielleicht ein wenig sinnvoll, jedoch gibt es Vorbereitungskurse für diesen Fall. (P, Abschlussreflexion, BG_S6)

Allgemein bin ich von dem Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ nicht sonderlich begeistert. Warum? Meine Vorstellung war, dass dieses Seminarfach auf Praxis basiert, man sehr motiviert ist und gerne am Unterricht teilnimmt. Bei mir persönlich war es so, dass ich das Seminarfach in den letzten Stunden und Tage mehr als zusätzliche Belastung befand, da ich für mich nicht feststellen konnte, eine Entwicklung in irgend einer Hinsicht auf Sprache gemacht zu haben. Der irrelevanteste Teil, der theoretisch war, war der Teil mit den Präsentationen über Straßenschilder. In meinen Augen diente dies nur dazu, noch irgendwie eine Note herbeizaubern zu können. Was ich sehr schön fand, waren die Präsentationen am Ende des Unterrichts mit Frau Schumacher. Jeder einzelne Schüler hatte eine gut durchdachte, strukturierte Powerpoint präsentiert und es war bei jedem sehr angenehm zuzuhören und an der Präsentation teilzunehmen. Schlussendlich war das Seminarfach nur in dem Sinne eine Bereicherung, weil ich leicht mittelmäßige bis gute Noten einbringen konnte. (P, Abschlussreflexion, BG_S19)

Neben dem inhaltlich und methodisch-didaktischen Aufbau ergeben sich weitere Faktoren für

das Gelingen des Seminarfachangebots aus der Sichtung aller Reflexionen und Fragebogenantworten. Demnach stellen die als angenehm und positiv hervorgehobene Lernatmosphäre, die abwechslungsreiche Gestaltung und der Einsatz digitaler Medien wichtige Faktoren dar.

Das erste Halbjahr hat mir sehr Spaß gemacht, es war äußerst abwechslungsreich. [...] Es war somit nie langweilig und äußerst abwechslungsreich. [...] Besonders schön fand ich die Offenheit in unserem Kurs, die Vielfalt von mehreren Sprachen und Muttersprachen und abwechslungsreiche Stunden. [...] (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S11)

[...] Der eher wenig theorielastige Unterricht unterscheidet sich auch deutlich von den normalen Schulstunden, was sehr abwechslungsreich ist. [...] (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S16)

In der heutigen Doppelstunde durften wir in 2er oder 3er Gruppen mit Tablets arbeiten. Diese Arbeit war für uns alle neu und aufregend. Wir erhielten ein Arbeitsblatt mit Aufgaben, die wir mithilfe des Tablets lösen durften. Wir hatten eine Zeitangabe, an die wir uns halten mussten. Die Abwechslung innerhalb der Aufgaben gefiel mir sehr gut. Die Infos die man bei diesem Arbeitsblatt mithilfe der Tablets herausgearbeitet hat, waren sehr interessant. Generell gefällt mir bisher das meiste, was wir hier besprechen und erarbeiten. Die Atmosphäre ist sehr entspannt. (P, Reflexion 20.09.2017, BG_S10)

[...] Sehr interessant fand ich hingegen, das Arbeiten mit iPads oder das Erstellen von Sprachen-Quizen hat mir sehr viel Spaß gemacht. (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S12)

In Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten geben drei Schüler*innen im letzten Fragebogen an, dass sie sich gerne noch länger und intensiver mit einer Sprache oder Sprachenfamilie beschäftigt hätten. Drei weitere erläutern, dass ihnen das Führen des Portfolios und das Schreiben der Reflexionen nicht gut gefallen hat. Weitere Anregungen mit je einer Nennung umfassen das Zeitmanagement für die Themen, das Ausfüllen der Fragebogen, die teilweise Wiederholung von Themen, das Arbeitspensum und das Schreiben der Seminararbeit (F3, I23, I24). Aus der Darstellung folgt, dass die Erwartungen an das *SF Mehrsprachigkeit* für die Schüler*innen größtenteils erfüllt werden konnten.

Wiederbelegung

Alle 20 Schüler*innen geben in der abschließenden Fragebogenerhebung an, dass sie das *SF Mehrsprachigkeit* aus folgenden Gründen nochmal belegen würden:⁴⁵⁶

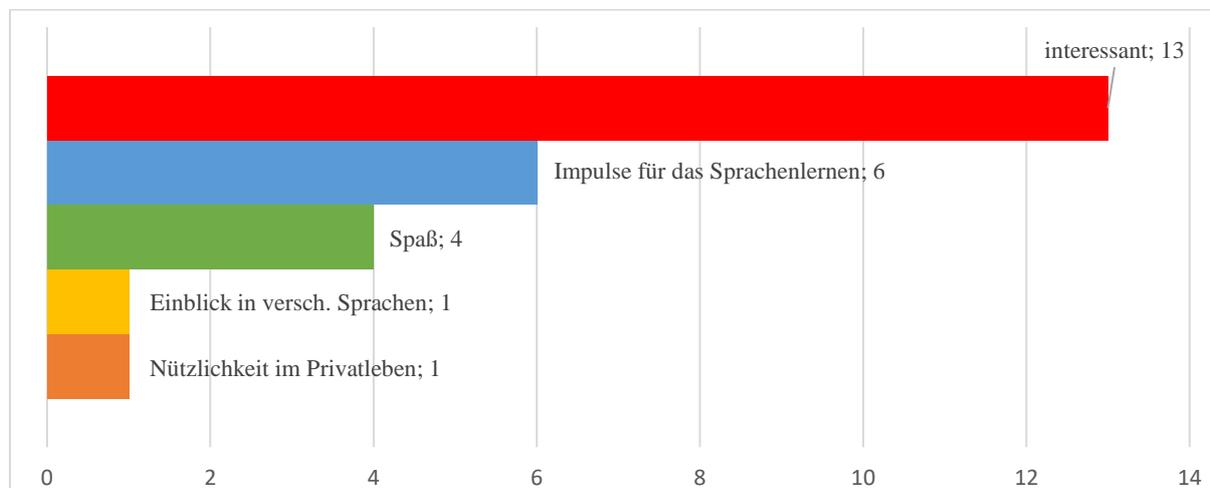


Diagramm 11: Gründe für die Wiederbelegung des *SF Mehrsprachigkeit* BG (F3, I21)

⁴⁵⁶ Die Begründungen enthielten z.T. mehrere Gründe für die Entscheidung.

Begründet wird die Entscheidung v.a. damit, dass das Seminarfachthema interessant war und Impulse für das weitere Sprachenlernen bot. Vier Schüler*innen geben zudem an, dass es ihnen Spaß gemacht hat, woraus hervorgeht, dass auch hier die affektive Komponente – ähnlich wie bei der Evaluation Stichwort *Lernatmosphäre* – als relevant für das Gelingen des Lehrformats einzuordnen ist.

Zusammenfassung

Die bewusste Entscheidung für das *SF Mehrsprachigkeit* und das Interesse für das Thema boten ideale Bedingungen für das Ausprobieren der Lerneinheiten. Die Schüler*innen behielten im Verlauf des SF ihr Interesse und ihre intrinsische Motivation bei und nehmen das Unterrichtsangebot positiv wahr. Insbesondere hinsichtlich der Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt, der Förderung transversaler Kompetenzen, des interkomprehensiven Arbeitens, der eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen der beiden Mehrsprachigkeitsprojekte und des wissenschaftlichen Arbeitens lässt sich ein deutlicher Erkenntnisgewinn feststellen. Die in Kap. 3.1.3 für das *SF Mehrsprachigkeit* formulierten übergeordneten Unterrichtsziele konnten demnach erreicht werden.⁴⁵⁷

4.1.1.4 (Weiter-)Entwicklung sprachenvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptiver Interkomprehension und *EuroComRom*

Texterschließungserfahrungen und -strategien zu Projektbeginn

Alle 19 Lernenden der ersten Fragebogenerhebung (F1, I12) geben an, beim Lesen fremdsprachlicher Texte auf ihre Sprachenkenntnisse zurückzugreifen. 17 Schüler*innen erläutern, dass sie v.a. nach Parallelen, Verknüpfungen oder Gemeinsamkeiten zwischen der Zielsprache und ihren bereits vorhandenen Sprachenkenntnissen suchen, um sich den Text leichter erschließen zu können. 7 der 17 Lernenden geben an, dafür Wörter abzuleiten. Die restlichen 10 Lernenden verbleiben auf der allgemeinen Ebene der Nützlichkeit von sprachlichen Gemeinsamkeiten. Ein Lernender gibt an, dass in fremdsprachlichen

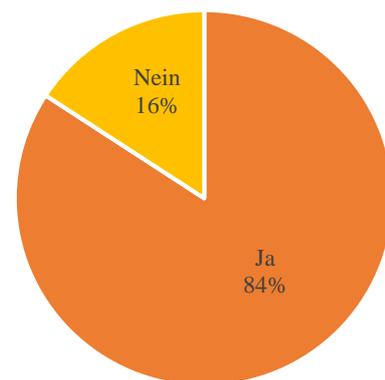


Diagramm 12: Beschäftigung mit Texten in unbekannter Sprache BG

⁴⁵⁷ Neben der Seminarfachkonzeption liegt der Fokus dieser Arbeit insbesondere auf der (Weiter-)Entwicklung von sprachenvernetzenden Texterschließungsstrategien (vgl. Kap. 4.1.1.4), der Sensibilisierung für das komplexe Phänomen Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 4.1.1.5) sowie der Förderung und (Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz (vgl. Kap. 4.1.1.6). Die genannten Bereiche spiegeln auch die anvisierten Unterrichtsziele wider, weshalb an dieser Stelle keine tiefere Analyse erfolgt.

Texten Wörter aus der Erstsprache abgeleitet werden können.

Die Frage, ob die Lernenden bereits Texte in ihnen unbekanntem Sprachen gelesen und zu verstehen versucht haben, bejahen 16 und verneinen 3 Schüler*innen (F1, I13). Als Leseanlässe geben sie z.B. einen italienischen Text auf Facebook, englische und französische Texte allgemein, slawische Texte und die Beispiele aus Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen* des SF an.⁴⁵⁸ Die Beschreibungen zeigen, dass die Lernenden die Texterschließung größtenteils als herausfordernd, schwierig und nur teilweise erfolgreich erlebt haben. Einerseits haben sie Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen genutzt und dadurch Inhalte verstanden, andererseits konnten sie nur Wörter oder Einzelsegmente erschließen, was für sie den Verstehensprozess erschwerte und dazu beitrug, dass nicht alles verstanden werden konnte.

Für das Vorgehen bei der Erschließung eines fremdsprachlichen Textes, in dem nicht alle Wörter bekannt sind, lassen sich vier – nicht trennscharfe – Strategien feststellen (F1, I14)⁴⁵⁹:

1. Zusammenhänge und Kontext erschließen (11 Angaben)
2. Wörter erschließen, die aus anderen Sprachen bereits bekannt sind (6 Angaben)
3. Wörter nachschlagen, z.B. im Wörterbuch (6 Angaben)
4. mithilfe von Gemeinsamkeiten zu bereits bekannten Sprachen Inhalte herleiten (5 Angaben)

Den Text mithilfe von Zusammenhängen und des Kontextes zu erschließen stellt die am häufigsten verwendete und für sechs Lernende die einzig genannte Strategie dar. Vier Lernende geben an, nur das Erschließen von Wörtern für das Lesen und Verstehen eines fremdsprachigen Textes anzuwenden, während zwei weitere eine Kombination der Strategien 1 und 2 verwenden. Nachschlagewerke werden von vier Lernenden ‚notfalls‘ eingesetzt, wenn ihre anderen Strategien nicht erfolgreich waren. Zwei Schüler*innen ziehen ein Wörterbuch dem Erschließen vor. Ein Zusammenhang besteht insbesondere zwischen den Strategien 2 und 4, denn auch das Zurückgreifen auf die bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse impliziert den Einbezug von lexikalischem Wissen, allerdings wird von den Lernenden nicht explizit auf die Wortschließung hingewiesen, weshalb auch weitere Erschließungsmöglichkeiten denkbar sind. Aus dem Grund erfolgt die Unterscheidung in zwei verschiedene Strategien.⁴⁶⁰

Im Hinblick auf bereits vorhandene IC-Strategien zeigt sich, dass die Lernenden versuchen auf ihre bisherigen Sprachenkenntnisse zurückzugreifen und diese v.a. für das Erschließen von Wörtern zu nutzen, um den Textinhalt zu verstehen.

Mit Blick auf ihren bisherigen (Sprachen-)Unterricht geben 16 der 19 Schüler*innen an, dass Bezüge zu anderen Sprachen im Unterricht erfolgen.⁴⁶¹

⁴⁵⁸ Der erste Fragebogen konnte aufgrund des laufenden Genehmigungsprozesses des Erhebungsinstrumentes erst während Modul 1 eingesetzt werden, was die Angaben der Lernenden erklärt.

⁴⁵⁹ Mehrfachnennungen möglich.

⁴⁶⁰ Für vier Lernende ist Strategie 4 eine von mindestens zwei genannten Strategien, für eine Schülerin die einzig genannte Strategie.

⁴⁶¹ Mehrfachnennungen möglich. Die Angabe erfolgt absolut.

	Lexik	,Traditionen‘	Grammatik
Englischunterricht	1	1	2
Spanischunterricht	4	1	2
Französischunterricht	3	2	
Lateinunterricht	1		1
Deutschunterricht	2		
(Fremd-)Sprachen allgemein	2		
Religionsunterricht	1		

Tabelle 17: Bezüge zu anderen Sprachen und Kulturen im Unterricht BG (F1, III)

Wie aus der Tabelle hervorgeht, erfolgen v.a. im lexikalischen Bereich Bezüge; Grammatik und ‚Traditionen‘ werden nur wenig einbezogen. Zudem zeigt sich, dass das Potenzial der romanischen Sprachen und ihrer Regelmäßigkeiten kaum genutzt wird, denn der Transfer erfolgt z.B. im Spanischunterricht v.a. aus dem Deutschen und/oder Englischen. Das Vernetzen von Deutsch/Englisch mit Spanisch/Französisch/Latein bietet zwar ebenfalls Möglichkeiten für das sprachvernetzende Lernen, allerdings teilen die germanische und romanische Sprachengruppe nur bedingt dieselben sprachlichen Charakteristika, die für das interkomprehensives Arbeiten besonders relevant sind (vgl. Kap. 2.3.2; 2.3.4).

Texterschließungserfahrungen und -strategien im Projektverlauf und zu Projektende

Modul 3 *Die Romanische Sprachfamilie – EuroComRom* legt den Fokus auf die rezeptive IC, d.h. das textbasierte Erschließen und Verstehen stehen im Vordergrund (vgl. auch Kap. 3.1.3).

Erste Impulse zur Produktion wurden z.B. im Unterrichtsgespräch, in Modul 9 Teilmodul *Weihnachten* oder im Rahmen der Seminararbeiten der Lernenden angestoßen, die Förderung rezeptiver Kompetenzen überwiegt allerdings deutlich, was sich auch in den Ergebnissen spiegelt. Die Übertragung und Reflexion zum *Netflix*-Text liegt von 14 Lernenden vor. Alle Lernenden ordnen die vier romanischen Sprachen der jeweiligen Textpassage korrekt zu. Das Kreisdiagramm visualisiert das Ergebnis der Textbeispielanalyse für den Erschließungsprozess auf Basis der formulierten Kriterien (vgl. Kap. 3.3.2.1). Es zeigt sich ein insgesamt positives Ergebnis. Vier Texterschließungen sind gelungen, drei nicht gelungen und 11 partiell gelungen.⁴⁶² Aus den Übertragungen geht hervor, dass

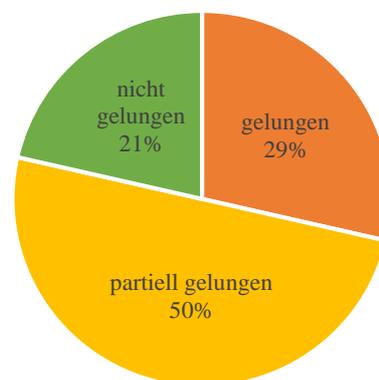


Diagramm 13: Auswertung Erschließung Textbeispiel Netflix BG

Das Ergebnis der Textbeispielanalyse für den Erschließungsprozess auf Basis der formulierten Kriterien (vgl. Kap. 3.3.2.1). Es zeigt sich ein insgesamt positives Ergebnis. Vier Texterschließungen sind gelungen, drei nicht gelungen und 11 partiell gelungen.⁴⁶² Aus den Übertragungen geht hervor, dass

⁴⁶² In letzteren wurden einige Wörter und Segmente aus dem Originaltext beibehalten wurden und aus der Reflexion nicht ersichtlich ist, ob die Lernenden den Text komplett sinngemäß verstanden haben. Drei Lernende ließen Lücken an den Textpassagen, an denen sie nicht alles erschließen konnten, was allerdings den Erfolg des Erschließungsprozesses nicht minderte.

die Lernenden eine Wort-für-Wort-Übersetzung anvisieren.⁴⁶³ Die Mehrheit der Schüler*innen strebt keine tiefergehende Hypothesenbildung zum (Er-)Schließen von Verständnislücken an.⁴⁶⁴

Die folgenden Beispiele verdeutlichen exemplarisch den Unterschied zwischen einer gelungenen, partiell gelungenen und nicht gelungenen Texterschließung:

Netflix, der Gigant der Filme et Serien en Marktklinie, a plus de 100 Millions Abonnenten, equivalent d'une fois et demie der Bevölkerung française. Il Nummer di neuen Einschreiber ha beträgt: 5,2 Millionen contre i 3,2 Millionen heute. Netflix contre 104 Millionen di utiliser in tutti il monde e ora per la première volta nella sua story, la maggior part degli Abonnement si trouver al di fuori degli Staat Unique. La campagne californisch ha logrado este crecimiento en su Nummer de Abonnenten, a su „genial Kontent“ de Video en streamen. En el ans 2017, Netflix ha erreicht las ultmativen tempus de 'House of Cards' und 'Orange is the New Black'. Em 2016 a Plattform gastou 5 Millionen milhões de dólares em Produkt de contenido Original, contre uma receita de 6,7 Millionen milhões non ans anterior. Est ans anunciou um investieren de 10 Millionen milhões de dólares em Produkt original. (P, *Netflix* Texterschließung, BG_S17)

Netflix, le giant de films and series online, at plus 100 million abonnts, equibalent de una ____ population frances. El numero de nuevo inscriptors ha ____, 5,2 million ____ y 3,2 million _____. Netflix contrar 104 million ____ o esta por la primear ____ sus story, la major part ____ abonnts se ____ United States. La companie california has ____ este ____ in su number of abonnts, a su "genius ____" of videostreaming. In el año 2017, Netflix had ____ las últimas ____ de "House of Cards" and "Orange is the New Black". En 2016 la platform ____ 5 million dollar in production ____ original, contrar una ____ de 6,7 million no año anterior. Este año announce un investiminte de 10 million dollars en productions original. (P, *Netflix* Texterschließung, BG_S18)

Französisch: films, séries, d'abonnés, population, millions; Italienisch: numero, momndo, milioni; Spanisch: Película, número, mundo, Stati Uniti, compañía, vídeo, año, millones, Portugiesisch: Ano, plataforma, dólares, mihoes, producao, original, investimento; Deutsch: Filme, Serien, Abonnenten, Population, Nummer, Erde, Vereinigte Staaten, Gesellschaft, Video, Jahr, Plattform, Dollar, Millionen, prroduzieren, original, investieren (P, *Netflix* Texterschließung, BG_S9; tabellarische Darstellung pro Sprache)⁴⁶⁵

Bei der Sichtung der Übertragungen zeigt sich, dass die französischen und spanischen Textpassagen trotz der vorhandenen Sprachenkenntnisse z.T. nur mit großen Schwierigkeiten zu erschließen waren. Die Annahme, dass die Einbeziehung des Französischen und Spanischen zu leicht sein könnte, stellte sich als falsch heraus, denn gerade die Formulierungen *en ligne* oder *l'équivalent d'une fois et demie la population française* führten zu Verständnisproblemen. Die portugiesische Textpassage stellt die größte Herausforderung dar, es wurden größtenteils nur einzelne Wörter oder Segmente verstanden, die lediglich den Kontext erschließbar machen. Aufschlussreich ist auch, dass von den vier Lernenden, die den Text als gelungen übertragen konnten, zwei Lernende die Fremdsprachenkombination Englisch, Französisch, Latein (in verschiedener Spracherwerbsreihenfolge), eine Lernende Englisch, Französisch und eine weitere

⁴⁶³ Dies kann z.T. auch mit der Aufgabenstellung begründet werden, die vorsieht, dass die Lernenden den Text in bereits bekannte Sprachen übertragen. Es erfolgt allerdings ausdrücklich der Hinweis, Lücken zu lassen, wenn ein Wort nicht erschlossen werden kann und zu versuchen diese durch Hypothesenbildung zu schließen.

⁴⁶⁴ Die Texterschließungsaufgabe wurde in dieser Lerngruppe aus Zeitgründen als Hausaufgabe ausgelagert. Im Rückblick hätte die Aktivität in der Unterrichtszeit durchgeführt werden sollen, um ggf. auf Rückfragen reagieren zu können und um den Lernenden den zeitlichen Rahmen zu geben, den sie für das gewissenhafte Bearbeiten der Aufgabe benötigt hätten. Im Laufe von Modul 3 zeigte sich, dass die Lernenden die darin enthaltenen Textbeispiele sehr gut erschließen konnten und am sinngemäßen Verständnis der Texte interessiert waren. Die Analyse des *Netflix*-Textes spiegelt diese Beobachtung aus dem Unterricht nicht komplett wider.

⁴⁶⁵ Diese Übertragung liegt in gleicher Form zweimal vor, was darauf hindeutet, dass die Lernenden die Texterschließung gemeinsam bearbeitet oder voneinander abgeschrieben haben.

Englisch, Spanisch belegt haben.

Für das Vorgehen bei der Texterschließung geben 13 Lernende in den Reflexionen, die in Form eines Laut-Denk-Protokolls angefertigt wurden, folgende Strategien an:⁴⁶⁶

1. Text zunächst komplett lesen (6 Angaben)
2. bekannte Wörter suchen und ersetzen, unbekannte Wörter stehenlassen (6 Angaben)
3. Allgemeinwissen miteinbeziehen (2 Angaben)
4. bekannte Wörter suchen, v.a. Nomen und Verben (1 Angabe)
5. bekannte Wörter suchen (1 Angabe)
6. Lücken lassen, die das Verständnis nicht behindern (1 Angabe)

Wie aus der Übersicht folgt, werden insbesondere lexikbasierte Strategien angewendet, d.h. bekannte Wörter werden übertragen (vgl. auch *Texterschließungserfahrungen und -strategien zu Projektbeginn*). Der Fokus liegt dabei auf Substantiven. Besonders einfach zu erschließen und von fast allen Lernenden erkannt, erweisen sich bspw. (Fr.) *films, séries, population*; (It.) *numero, mondo, Stati Uniti*; (Sp.) *compañía, californiana, vídeo*; (Ptg.) *plataforma, dólares*. Zudem wurde *million* (Fr.) in den verschiedenen Sprachen wiedererkannt und verstanden. Den ersten beiden Sieben von *EuroComRom* kommt demnach eine zentrale Bedeutung zu.

Unter ‚Wörter‘ subsumieren die Lernenden allerdings auch morphosyntaktische Elemente (Sieb 6), wie Verbformen, Artikel, Präpositionen, etc., die ebenfalls erschlossen und verstanden wurden, was bedeutet, dass sie in ihren Reflexionen zwar vom Erschließen von Wörtern ausgehen, damit aber eine viel größere Übertragungsleistung erzielen als ihnen bewusst ist.

Aus den Reflexionen der Lernenden folgt, dass sie bei der Texterschließung v.a. auf das Englische (10), Deutsche (8), Spanische (7), Italienische (3) und Französische (2) zurückgreifen. Das Deutsche wird dahingehend relativiert, dass die Schüler*innen anmerken, dass sie ‚teilweise‘ auch auf das Deutsche an manchen Stellen zurückgreifen. Am häufigsten finden das Englische und Spanische – meist in Kombination – Anwendung. Das Italienische wird von der Lernenden genannt, deren Familie aus Italien stammt, sowie von zwei Schüler*innen, die im Urlaub mit der Sprache in Kontakt kamen. Obwohl die Mehrheit der Lernenden über Französischkenntnisse verfügt, nimmt es bei der Texterschließung nur einen geringen Stellenwert ein (vgl. auch Kap. 4.1.1.2). Zudem beziehen nur wenige Lernende zwei romanische Sprachen in den Erschließungsprozess mit ein. Der Fokus liegt auf der Verwendung einer germanischen Sprache, Deutsch und/oder Englisch, und einer weiteren romanischen Sprache als Brückensprachen.

Dem Kontext kommt in den Reflexionen eine geringe Rolle zu, wobei dennoch davon ausgegangen werden kann, dass das Vorwissen – wenn auch nicht explizit erwähnt – zum Verständnis der Texte beigetragen hat.

⁴⁶⁶ Z.T. mit Mehrfachnennung und nicht immer trennscharf voneinander.

Dafür spricht auch die Auswertung der letzten Fragebogenerhebung in Hinblick auf das Vorgehen und die Strategien der Lernenden beim Erschließen eines fremdsprachlichen Textes. Um die (Weiter-)Entwicklung deutlich zu machen folgt eine Übersicht mit dem ersten und letzten Erhebungstermin:⁴⁶⁷

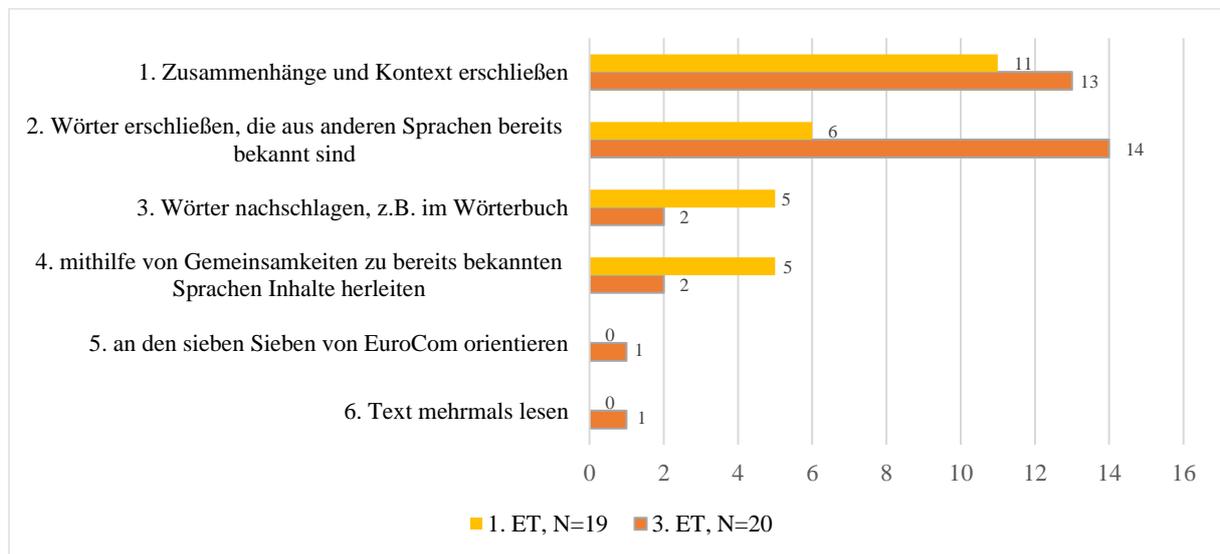


Diagramm 14: (Weiter-)Entwicklung Texterschließungsstrategien BG (F1, I14; F3, I18)

Es zeigt sich, dass das Erschließen der Zusammenhänge und des Kontextes für die Lernenden eine der beiden zentralen Strategie darstellt. In Verbindung mit dem Kontextverständnis geben die Lernenden wieder das Erschließen von Wörtern an, die sie aus anderen Sprachen bereits kennen. Dies kann auch auf die Einheit zu *EuroComRom* zurückgeführt werden, da sich diese Strategie im Verlauf des SF deutlich verändert hat. Zudem fällt auf, dass die Lernenden weniger im Wörterbuch nachschlagen und eher versuchen unter Einbeziehung des Kontextes und ihrer Sprachenkenntnisse den Text zu erschließen. Eine Lernende gibt explizit an, sich an den sieben Sieben von *EuroCom* zu orientieren.

Aus den Reflexionen im Lerntagebuch des *Mein (Sprachen-)Portfolio* geht hervor, dass Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* sowie der Einbezug des sprachvernetzenden Lernens die Schüler*innen nachhaltig dabei unterstützen konnte v.a. Texte auf Basis ihrer Sprachenkenntnisse zu erschließen und ihr gesamtes sprachliches und kulturelles Repertoire für das Verstehen und z.T. auch Lernen von (fremden) Sprachen einzusetzen. Die Intervention hat zur allgemeinen Erleichterung des Sprachenlernens, v.a. im Bereich der Wortschatzarbeit, beigetragen. Obwohl Modul 3 im ersten der vier Schulhalbjahre durchgeführt wurde und nicht in allen weiteren Modulen ein Bezug zu IC erfolgte, kommt den gewonnenen Erkenntnissen am Projektende noch ein wichtiger Stellenwert zu, wie die folgenden beispielhaften Auszüge aus Abschlussreflexionen verdeutlichen:

⁴⁶⁷ Die Mehrheit der Lernenden gibt mehr als eine Strategie an.

Nach zwei Jahren Seminarfach habe ich sehr viele verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeit und generell von Sprachen kennengelernt. Was mir dabei beim Sprachenlernen am meisten weitergeholfen hat, war das Kombinieren von mehreren Sprachen und die Entlehnung. In Spanisch kann ich mir beispielsweise vieles aus dem Italienischen oder Englischen herleiten und das hat mir sehr beim Vokabellernen geholfen. [...] (P, Abschlussreflexion, BG_S2)

[...] Mein Sprachenlernen hat sich im Verlauf des Seminarfachs verbessert, da ich mir aus anderen Sprachen nun Wörter herleiten kann. Außerdem hat sich mein Interesse an Sprachen gesteigert, da ich nun mehr über verschiedene Sprachen erfahren möchte. [...] (P, Abschlussreflexion, BG_S4)

[...] Auch wenn ich neben Deutsch als Fremdsprache nur Englisch lerne, hat das Seminarfach bewirkt, dass ich mich nun mehr an englischsprachige Texte herantraue, als zuvor. Das Lernen von Vokabeln fiel mir immer eher schwer und war mühsam. Dadurch, dass wir uns im Seminarfach auch mit Textauschnitten ganz fremder Sprachen beschäftigt haben und diese mit unseren bereits vorhandenen Sprachkenntnissen erschließen mussten, ist mir die Angst genommen worden, mich auch mit englischsprachigen Texten zu befassen und mir somit Texte zu erschließen, auch wenn sich mein Vokabular nicht mit dem der Texte vollständig deckte. [...] (P, Abschlussreflexion, BG_S16)

Das Seminarfach hat mich vielseitig bereichert. Einerseits lerne ich mit so viel mehr Begeisterung und Motivation Französisch allein schon aus dem Grund, dass ich mir dadurch so viele romanische Sprachen erschließen kann. Auch diese Methode (EuroComRom) hat mich wahnsinnig fasziniert und damit werde ich mich in Zukunft ausführlicher befassen. [...] (P, Abschlussreflexion, BG_S20)

In meinen Aufzeichnungen aus dem Forschungstagebuch zeigt sich, dass die Lernenden während der Durchführung von Modul 3 nur mäßig motiviert waren. Die Lehrperson und ich hatten den Eindruck, dass v.a. durch den Fokus auf die romanischen Sprachen, das Interesse am Thema gering sei. Es ist umso überraschender, dass sowohl die Lehrperson als auch ich die Situation wohl z.T. falsch eingeschätzt haben, da das Modul einen nachhaltigen Effekt bei den Lernenden erzielen konnte und am positivsten wahrgenommen wurde (vgl. Kap. 4.1.1.3).

Als Reaktion auf die Beobachtungen zu Modul 3 wurde das Item zur Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivpaaren auch für die romanischen Sprachen in den zweiten und dritten Fragebogen mitaufgenommen. Aus den Diagrammen geht eine Tendenz hin zu den positiv konnotierten Adjektiven hervor und v.a. in Bezug auf die Adjektivpaare ‚fremd – vertraut‘, ‚unwichtig – wichtig‘, ‚unterschiedlich – ähnlich‘ lassen sich im Projektverlauf Veränderungen feststellen.

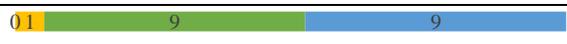
Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	2. ET, N = 19 M (SD)	
langweilig – interessant	3,42 (0.61)	
schwer – einfach	2,52 (0.7)	
unsympathisch – sympathisch	3,42 (0.61)	
unlogisch – logisch	3,1 (0.74)	
fremd – vertraut	2,63 (0.76)	
unwichtig – wichtig	3,52 (0.61)	
unterschiedlich – ähnlich	3,15 (0.69)	

Diagramm 15: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren romanische Sprachen I BG (F2, I3)

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	3. ET, N = 20 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
langweilig – interessant	3,55 (0.60)	
schwer – einfach	2,55 (0.88)	
unsympathisch – sympathisch	3,3 (0.66)	
unlogisch – logisch	3,0 (0.79)	
fremd – vertraut	2,85 (0.93)	
unwichtig – wichtig	3,65 (0.49)	
unterschiedlich – ähnlich	3,5 (0.61)	

Diagramm 16: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren romanische Sprachen II BG (F3, I3)

Zusammenfassung

Modul 3 *Romanische Sprachen und EuroComRom* erweist sich trotz des vergleichsweise geringen Umfangs als äußerst gewinnbringend und nachhaltig für die Lernenden v.a. hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von Strategien zur Texterschließung, der allgemeinen Einstellung zu Sprachen und ihren Gemeinsamkeiten sowie das Nutzen letzterer für das Sprachenlernen. Es zeigt sich ein Fokus auf die Anwendung lexikbasierter (Texterschließungs-)Strategien, die in Verbindung mit der Einbeziehung des Kontextes zum Textverständnis führen.

Dem Deutschen kommt für den rezeptiven Texterschließungsprozess neben dem Englischen und Spanischen eine wichtige Rolle zu; es kann folglich stärker – auch in *EuroComRom* – mit eingebunden werden. Das Französische als Brückensprache erfährt dagegen in dieser Lerngruppe nur wenig Berücksichtigung. Es kann davon ausgegangen werden, dass implizit Französischkenntnisse genutzt werden, die Lernenden dies aber nicht entsprechend artikulieren. Die Verwendung von zwei romanischen Sprachen in Kombination mit mind. einer germanischen Sprache als Brückensprachen findet sich kaum.

Es bestätigt sich, dass auch bereits kurze IC-Einheiten vielfältige Anstöße für das gewinnbringende und lernökonomische Nutzen der gesamten sprachlichen und kulturellen Ressourcen sowie für das weitere Sprachenlernen bieten können (vgl. auch Kap. 2.3.2.3). Die Kompetenzbereiche Sprachenbewusstheit bzw. *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz, elementar in der IC-Arbeit, konnten gefördert werden, wie in Kapitel 4.1.1.6 nochmals ausführlicher darlegt wird.

4.1.1.5 Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit aus individueller und sprachenpolitischer Perspektive

Mehrsprachigkeit: Definition

Die Lernenden definieren in der zweiten und dritten Fragebogenerhebung ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit. In beiden Erhebungen wird deutlich, dass sie dabei die individuelle Mehrsprachigkeit fokussieren, eine gesellschaftliche oder institutionelle Dimension findet sich kaum. Das Beherrschen mehrerer Sprachen, die Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen und das Verstehen verwandter Sprachen stehen jeweils im Zentrum der Definitionen. Im Vergleich lässt sich von der zweiten zur dritten Erhebung eine Verschiebung vom Beherrschen mehrerer Sprachen hin zur Relevanz der Kommunikationsfähigkeit feststellen.

In der abschließenden Fragebogenerhebung führen 10 Lernende in ihren Definitionen zu Mehrsprachigkeit aus, dass die Kommunikationsfähigkeit für sie im Vordergrund steht. Damit einhergehend erklären drei Lernende, dass es nicht um eine ‚perfekte‘ Sprachenbeherrschung geht. Die Schüler*innen beziehen sich also implizit auf funktionale Mehrsprachigkeit.

Wenn man sich mit Personen aus mehreren Ländern verständigen kann. Dafür muss man die Sprache nicht unbedingt richtig beherrschen. (F3, I6, BG_S2)

Mehrsprachigkeit ist für mich die Fähigkeit sich auf mindestens 2 Sprachen mit anderen Menschen unterhalten zu können. (F3, I6, BG_S8)

Die Fähigkeit mehrere Sprachen erfolgreich im Alltag anzuwenden. (F3, I6, BG_S15)

Das Verstehen, Sprechen und Erschließen von mind. 2 Sprachen; dabei geht es nicht darum, die Sprachen perfekt zu verstehen/sprechen. (F3, I6, BG_S18)

Zwei weitere Lernende nehmen Bezug auf das Verstehen und Erschließen weiterer Sprachen, was auf Modul 3 *Romanische Sprachen und EuroComRom* zurückgeführt werden kann.

Die Fähigkeit, aus bereits gelernten Sprachen aus andere, fremde Sprachen zu schließen. (F3, I6, BG_S10)

Man ist in der Lage mehrere Sprachen zu verstehen und deren verwandte Sprachen. (F3, I6, BG_S19)

Sechs Angaben beinhalten das Beherrschen und teilweise auch Verstehen mehrerer Sprachen und sind nicht immer trennscharf zu den 10 erstgenannten Definitionen mit klarem Kommunikationsbezug. In den Definitionen zeigt sich z.T. eine implizite Referenz zum sprachenvernetzenden Lernen, wenn es um das Verstehen mehrerer Sprachen geht, das Beherrschen verschiedener Sprachen steht allerdings im Zentrum.

Mehrsprachigkeit ist das Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen. (F3, I6, BG_S3)

Wenn man sich auf mehreren Sprachen unterhalten kann oder unterschiedliche Sprachen versteht. (F3, I6, BG_S4)

Mehrsprachigkeit ist wenn man mehrere Sprachen beherrscht bzw. gelernt und sprechen kann. (F3, I6, BG_S7)

Die Fähigkeit mehrere Sprachen zu sprechen oder zu verstehen. (F3, I6, BG_S12)

Eine Lernende gibt das Deutsche als Erstsprache an und bezeichnet sich selbst nicht als mehrsprachig, da sie nur das Deutsche fließend beherrscht (vgl. F3, I6, I10, BG_S17).

Mehrsprachigkeit: Selbstwahrnehmung

Die Lernenden sind sich bereits zu Seminarfachbeginn ihrer Mehrsprachigkeit bewusst, einige reflektieren und hinterfragen ihre Angabe im weiteren Verlauf. Zu Projektende bezeichnen sich alle bis auf zwei Lernende als mehrsprachig, wie aus dem Diagramm hervorgeht:⁴⁶⁸

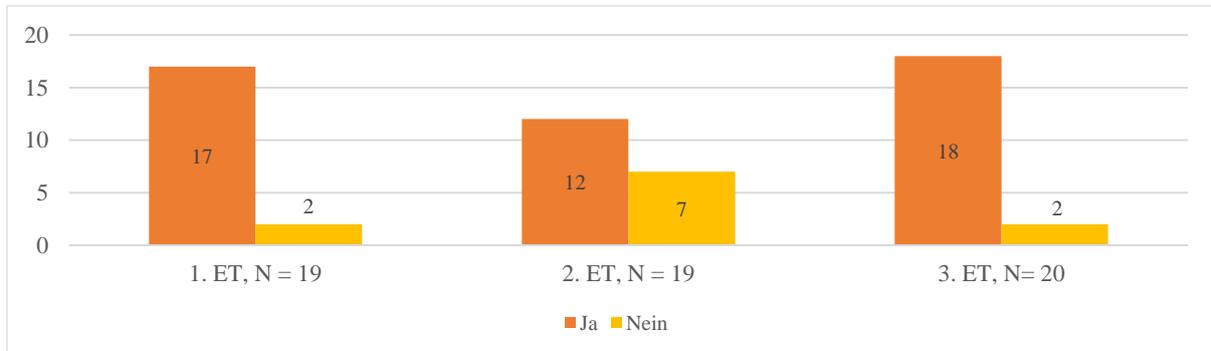


Diagramm 17: Selbsteinschätzung Mehrsprachigkeit BG (F1, I6; F2, I10; F3, I10)

In der ersten und letzten Erhebung weisen die Lernenden mehrheitlich auf ihre bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse hin, auf Basis derer sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen. Im zweiten Erhebungstermin begründen die sieben verneinenden Lernenden damit, dass ihr sprachliches Niveau nicht ausreicht, um als mehrsprachig zu gelten. In der letzten Erhebung bezeichnen sich alle bis auf zwei Lernende aufgrund ihrer Sprachenkenntnisse (wieder) als mehrsprachig.

Mehrsprachigkeit: Rolle im Alltag

Mehrsprachigkeit kommt im Alltag der Lernenden eine wichtige Rolle zu, z.B. in der Schule (7) und Freizeit (6), v.a. im Kontext (neue und soziale) Medien und der Kommunikation mit Familie, Freunden und Bekannten (8⁴⁶⁹). Eine Lernende weist auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Universität und das spätere Berufsleben hin. Lediglich für drei von 20 Lernenden ist Mehrsprachigkeit im Alltag von geringer Bedeutung.⁴⁷⁰

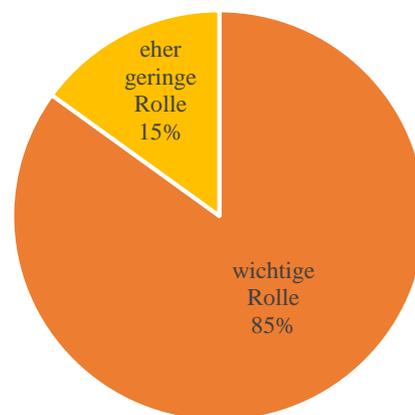


Diagramm 18: Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag BG (F3, I7)

⁴⁶⁸ Für die Entwicklung innerhalb der drei Erhebungszeitpunkte liegen keine Erklärungen der Lernenden vor, aber es ist anzunehmen, dass sie auch mit den Modulen 3 sowie 4 zusammenhängen könnte. Zum einen lernten die Schüler*innen ihre Sprachenkenntnisse für das Texterschließen und Sprachenlernen gewinnbringend zu nutzen, wobei die Arbeit mit den romanischen Sprachen für einige Lernende mit Herausforderungen verbunden war (vgl. Kap. 4.1.1.4). Zum anderen erhielten die Lernenden in den Projektarbeiten ihrer Mitschüler*innen Einblicke in die weiteren Erstsprachen der Lerngruppe, was sie beeindruckte und z.T. dazu veranlasst haben könnte, ihre Sprachenkenntnisse im Vergleich zu relativieren.

⁴⁶⁹ 6 der 8 Lernenden sind bilingual aufgewachsen und verwenden ihre weitere Erstsprache v.a. im Familienkreis.

⁴⁷⁰ Begründet wird dabei mit der Verwendung des Englischen und der Beschränkung des Sprachgebrauchs auf den schulischen Kontext des Sprachenlernens.

Die schulische Mehrsprachigkeit beschränkt sich auf den Unterrichtskontext und mediale Freizeitaktivitäten, die allerdings auch mit digitalen Kommunikationsanlässen, z.B. auf Social Media, verbunden sein können. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist für alle Schüler*innen mit einer weiteren Erstsprache neben dem Deutschen besonders relevant (vgl. auch Kap. 4.1.1.2).

Mehrsprachigkeit: Vor- und Nachteile

Vorteile von Mehrsprachigkeit lassen sich in folgende fünf Kategorien⁴⁷¹ einteilen.

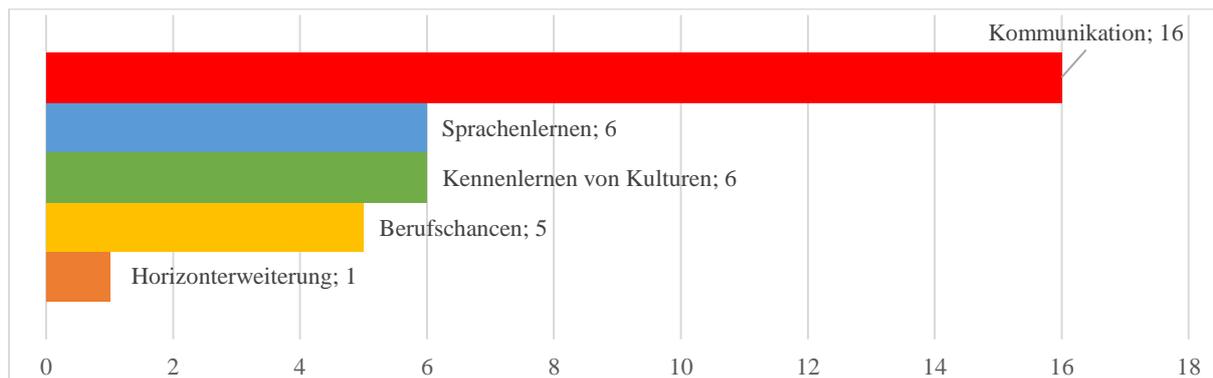


Diagramm 19: Vorteile von Mehrsprachigkeit BG (F3, 18)

Der größte Vorteil besteht aus Sicht der Befragten in der Möglichkeit der Verständigung und Kommunikation, z.B. auf Reisen oder auch mit Verwandten. Für diese Arbeit besonders relevant ist, dass sechs Schüler*innen Mehrsprachigkeit das Sprachenlernen erleichtert, z.B. im Kontext nahverwandter Sprachen. Zudem gelten das Kennenlernen neuer, fremder und verschiedener Kulturen und berufliche Perspektiven als Vorteile von Mehrsprachigkeit.⁴⁷²

Die Nachteile lassen sich wie folgt kategorisieren:⁴⁷³

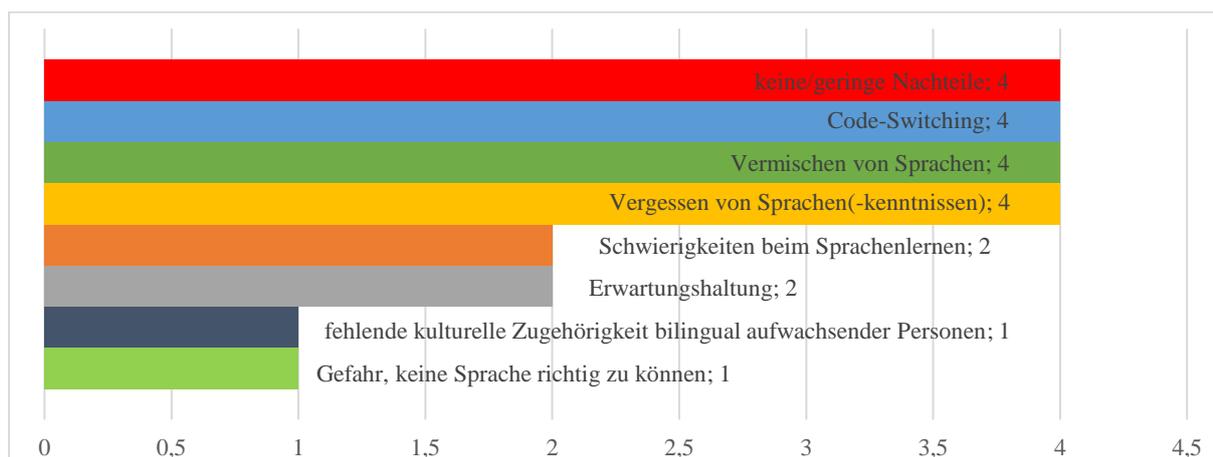


Diagramm 20: Nachteile von Mehrsprachigkeit BG (F3, 19)

⁴⁷¹ Acht Lernende benannten einen Vorteil, die restlichen 12 Lernenden mindestens zwei bis drei Vorteile.

⁴⁷² Ein Lernender verweist in diesem Kontext auf die Verbindung zu fremden Kulturen/Identitäten als einen Vorteil von Mehrsprachigkeit.

⁴⁷³ Drei Lernende verbinden keine Nachteile mit Mehrsprachigkeit, ein Lernender nur geringe Nachteile.

Vier Lernende geben Code-Switching als Nachteil an. Eine der Lernenden ist bilingual aufgewachsen. Die anderen drei Lernenden beziehen sich wahrscheinlich auf Code-Switching in den gelernten Fremdsprachen und dem Deutschen. Begründet wird mit dem Vernachlässigen von Sprachen und, dass Code-Switching aus ‚Faulheitsgründen‘ stattfindet. Keiner der Lernenden, die sich in Modul 4 *Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt* mit Code-Switching befasst haben, geben es als Nachteil an. Aus den Antworten nicht als trennscharf von Code-Switching abgrenzbar nennen die Lernenden das Vermischen von Sprachen als weiteren Nachteil.⁴⁷⁴ Vier Lernende erklären, dass das Vergessen von Sprachen bzw. Sprachenkenntnissen nachteilig sein kann.

Die Lernenden mit Deutsch und weiterer Erstsprache sprechen z.T. ähnliche Nachteile an, wie das Auseinanderhalten von Sprachen und das Vergessen einer Sprache. Zwei Schüler*innen geben an, Schwierigkeiten beim Sprachenlernen zu haben.⁴⁷⁵ Zwei Lernende, darunter eine Schülerin, deren Vater aus Italien stammt, erklären, dass sie auch die Erwartungshaltung, die Sprache zu können, manchmal als ‚Druck‘ oder ‚Vorverurteilung‘ empfinden. Eine Lernende erwähnt die Gefahr, keine Sprache richtig zu können.

Aus den Daten folgt, dass die Lernenden mit Mehrsprachigkeit insgesamt mehr Vor- als Nachteile verbinden und ihr eine hohe Relevanz zuschreiben.

Aussagen ⁴⁷⁶	3. ET, N = 20 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
Mehrsprachig zu sein hat Vorteile.	3,85 (0.37)	
Mehrere Sprachen zu sprechen löst Kommunikationsprobleme.	3,5 (0.89)	
Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor.	3,6 (0.6)	
Mehrsprachigkeit wird überbewertet.	1,15 (0.37)	
Mehrsprachige können keine Sprache richtig.	1,3 (0.57)	

Diagramm 21: Aussagen zu Mehrsprachigkeit BG (F3, I13)

Mehrsprachigkeit: Erkenntnisgewinn

Der positive Einfluss und gewonnene Erkenntnisgewinn zu Mehrsprachigkeit zeigt sich exemplarisch in folgenden Fragebogenantworten, die stichwortartig dargelegt werden (F3, I19):⁴⁷⁷

⁴⁷⁴ Eine ähnliche Erkenntnis zeigt sich auch in Korb/Schwender (2019) für eine siebte Klassenstufe, d.h. ein Desiderat in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik liegt auch in dem ‚Angstnehmen‘ vor dem Vermischen von Sprachen und der Umwandlung ins Positive, d.h. die lernökonomische Einbeziehung sprachlicher Gemeinsamkeiten.

⁴⁷⁵ Die Lernende erklärt, dass sie v.a. in der Grammatik und Rechtschreibung der Sprache – die nicht weiter definiert wird, vermutlich das Deutsche, da sie dies auch im Unterricht mündlich angesprochen hat – Schwierigkeiten zu haben. Der Lernende erläutert, dass er Fehler im Deutschen von seinen Eltern übernommen hat, was sich auf seinen Deutschlernprozess auswirkte.

⁴⁷⁶ Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) eingeordnet.

⁴⁷⁷ Mehrfachnennung möglich.

- Bewusstsein für und Nutzen von sprachlichen Gemeinsamkeiten und sprachvernetzenden Methoden/Techniken (10 Angaben)
- Steigerungen des Interesses an Sprachen (2 Angaben)
- Sprachenlernen leichter als gedacht, Möglichkeiten zum Vereinfachen vorhanden (1 Angabe)
- Sprachen oft mit einer langen Geschichte verbunden (1 Angabe)
- Mehr als das Beherrschen mehrerer Sprachen, Erkenntnisgewinn über Kulturen und eigene Sprachenkenntnisse gewinnen (1 Angabe)
- Erhalten von Einblicken in verschiedene Sprachen (1 Angabe)
- Erkenntnisgewinn im Rahmen der Seminararbeiten, z.B. zu Lauten und Aussprache, Bilingualismus oder Ähnlichkeiten im Deutschen und Französischen (1 Angabe)
- Relevanz von Mehrsprachigkeit (1 Angabe)
- Veränderung des Verständnisses von Sprachen (1 Angabe)
- Nutzen der (Sprachen-)Kenntnisse (1 Angabe)
- Möglichkeiten für den Umgang mit neuen/fremden Sprachen (1 Angabe)
- Sich an ‚exotische‘ Sprachen herantrauen (1 Angabe)
- Sprachen oft logischer als gedacht (1 Angabe)
- Möglich Sprache zu verstehen, ohne sie zu sprechen (1 Angabe)
- Sprachen verstehen leichter als vorher (1 Angabe)

Die Zusammenstellung verdeutlicht die Individualität, Subjektivität und Komplexität von (Sprach-)Lernprofilen und -prozessen. Die Erklärungen der Lernenden weisen v.a. Schnittmengen hinsichtlich des sprachvernetzenden Lernenden sowie der Förderung transversaler Kompetenzen auf (vgl. Kap. 4.1.1.6).⁴⁷⁸

Mehrsprachigkeit aus sprachpolitischer Perspektive und die Rolle des Englischen

Im Fragebogen wurden Einschätzungen zu sprachpolitischen Forderungen der EU (vgl. Kap. 2.2.1), möglichen Alternativen und der Entwicklung des Englischen als *lingua franca* erfasst.⁴⁷⁹

Aussagen ⁴⁸⁰	3. ET, N = 20 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können.	2,4 (0.68)	
Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können.	3,95 (0.22)	
Es reicht aus, seine Muttersprache zu sprechen.	1,35 (0.49)	
Ich befürworte die Verwendung einer gemeinsamen Sprache zur gegenseitigen Verständigung.	2,55 (0.83)	
Ich befürworte die Verwendung des Englischen zur gegenseitigen Verständigung.	3,2 (0.7)	
Englisch als Kommunikationssprache reicht aus.	2,35 (0.74)	

Diagramm 22: Aussagen zu sprachpolitischen Forderungen BG (F3, I13)

⁴⁷⁸ Die Erläuterungen finden sich auch in ähnlicher Form in den (Abschluss-)Reflexionen in den Lerntagebüchern des *Mein (Sprachen-)Portfolios* wieder.

⁴⁷⁹ Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) erfasst. Im Laufe des SF zeigt sich keine statistisch relevante Veränderung zu den Schüler*inneneinschätzungen.

⁴⁸⁰ Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) eingeordnet.

Aus dem Diagramm folgt, dass die Forderung der EU *Muttersprache + 2* bei den Lernenden nicht auf viel Zustimmung trifft. Sie sprechen sich dennoch klar für den Erwerb einer weiteren Sprache neben der Mutter- bzw. Erstsprache aus. Zudem zeigt sich eine Tendenz hin zum Englischen für die gemeinsame Verständigung, wobei *English only*, das Englische als einzige Kommunikationssprache, nicht angestrebt wird.

Die Antworten stimmen auch mit den Angaben aus den qualitativen leitfadengestützten Interviews, die mit acht Schüler*innen der Lerngruppe geführt wurden, überein. Die Lernenden erklären einstimmig, dass das Erlernen von zwei Fremdsprachen ‚nicht für jeden machbar ist‘ und beziehen sich z.B. auf sich selbst, ihre Mitschüler*innen oder auch Lernende an anderen Schulformen, die in Ausbildungsberufen keinen Bedarf an mehr als einer Sprache haben. Zwei Lernende zeigten sich überrascht, dass es sich bei der Aussage um eine sprachpolitische Forderung der EU handelt. Für realistisch halten sie das Beherrschen der Erst- und einer weiteren Fremdsprache. Die Tendenz hin zur Verwendung des Englischen als Hauptkommunikationssprache ist auch in den Interviewdaten ersichtlich. Die Schüler*innen sprechen sich allerdings gegen eine gemeinsame Sprache zur Verständigung aus, da sie die sprachliche und kulturelle Vielfalt als wertvoll und erhaltenswert ansehen und es einen Verlust darstellen würde, wenn diese zugunsten einer gemeinsamen Sprache verloren ginge. Dabei zeigt sich ein Widerspruch: Einerseits besteht eine Präferenz des Englischen für die gemeinsame Kommunikation und eine Ablehnung der EU-Forderung *MS+2*. Andererseits lehnen sie die Verwendung des Englischen als Hauptkommunikationssprache ab und betonen die Relevanz sprachlicher Vielfalt.

Die folgenden exemplarischen Auszüge aus den Interviews dienen zur Illustration:

I: Dann kommen wir zur zweiten Aussage: Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können.

B: Also ich finde, das ist schwierig, also, ich finde, eine Sprache wär halt schon gut, weil zum Beispiel, wenn man jetzt Deutsch kann, Englisch ist die Weltsprache, es wär schon gut das zu können, aber ich finde, bei zwei kommt immer drauf an, ob die Person, das auch wirklich will, ob die wirklich auch reist oder, ob die viel mit Sprachen in Kontakt kommt, weil vielleicht macht das für die Person dann keinen Sinn in dem Moment.

I: Das ist auch eine Forderung der EU, dass man neben seiner Muttersprache noch zwei weitere Gemeinschaftssprachen der EU können soll. Hältst du das für realistisch?

B: Mhm, eher unwahrscheinlich, also klar, wenn ma Abitur macht, muss man ja, also hatte, hatte man ja zwei Sprachen. Ähm, aber für andere, zum Beispiel Leut, die dann no da Realschule e Ausbildung mache, ich hatte nur eine Sprache in der Realschule (mhm), glaub ich jetzt nicht, dass sich da so umsetze lässt, weil jo.

I: Ok, das heißt, das hier könnte ein Mittelweg sein? Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können.

B: Ja, genau, das fänd ich auch wichtig.

I: Und wenn wir eine gemeinsame Sprache zur Verständigung hätten? Wir wäre das?

B: Ich find dann würd in vielen Sachen so die Kultur und alles weggenommen werden, weil ich verbinde zum Beispiel, wenn ich an Spanisch denke, denke ich an die spanische Kultur oder ach an Mexiko, dort, denk ich direkt dran. Oder, wenn ich an Polnisch denke, denk ich an meine Familie oder andere Sprachen halt, Italienisch, denk ich an das Essen, das es dort gibt (lacht), so und das würde damit dann weggenommen werden. (I, BG_S1, Absätze 25-32)

I: Also quasi im Beruf, aber auch im Alltag? (Ja.) Die nächste Aussage lautet wie folgt: Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können.

B: (atmet schwer aus) Zwei weitere Sprachen mindestens beherrschen zu können ist schon relativ hochhoch gesetzt, weil es gibt halt Menschen, die, denen das halt nicht so leichtfällt, Sprachen neu zu erlernen, aber ich finde man sollte schon über seine Muttersprache hinausgehen und versuchen andere Sprachen sich anzueignen, weil wir nicht- also wir eben nicht auf der Welt nur eine einheitliche Sprache haben, sondern halt sehr viele.

I: Das ist übrigens eine Forderung der EU. Man soll mindestens neben seiner Muttersprache zwei weitere Gemeinschaftssprachen können. Hältst du das für realistisch?

B: Ne, wenn ich ehrlich bin, nicht.

I: Ok, das heißt, die folgende Aussage wäre wahrscheinlich eher das, was deiner Meinung näherkommt. Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können.

B: Ja.

I: Da würdest du dann zustimmen?

B: Ja.

I: Und wie wäre es, wenn wir eine gemeinsame Sprache zur Verständigung hätten?

B: Das fänd ich net so gut, weil dann wird das, äh, das kulturelle irgendwie schrumpfen und auch dieses vielseitige, was wir halt an der Mehrsprachigkeit haben, würd dadurch komplett verloren gehen. (I, BG_S10, Absätze 29-38)

Wie der kurze sprachpolitische Exkurs zeigt, schätzen die Lernenden sprachliche und kulturelle Vielfalt, empfinden das Erlernen einer Fremdsprache neben der Erstsprache als ausreichend und schreiben dem Englischen u.a. aufgrund der Funktion als *lingua franca* und dem Lebensweltbezug eine wichtige Rolle zu.

4.1.1.6 Gesamtbetrachtung fallübergreifende Analyse: Förderung individueller Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf *Multilingual Language Awareness*, Sprachlernkompetenz und rezeptiver Interkomprehension

Multilingual Language Awareness

Aus den bisherigen Darlegungen geht hervor, dass sich alle fünf Dimensionen von *Multilingual Language Awareness* (vgl. Kap. 2.3.3.1) in den vorliegenden Daten finden. Im Folgenden soll auf jede Dimension exemplarisch eingegangen werden.

Die affektive Dimension zeigt sich bereits in Kapitel 4.1.1.2 zur Lerngruppenzusammensetzung, in dem das sprachliche und kulturelle Repertoire der Lernenden ausführlich dargelegt und die Wahrnehmung sowie Einstellung der Schüler*innen zu ihren verschiedenen Sprachen aufgearbeitet wird. In diesem Sinne initiieren und fördern z.B. Sprachstandserhebungen ebenso wie ausgewählte Fragebogen-Items, bspw. zu Sprachgebrauchskontexten, Reflexionsprozesse zur Bedeutung, Wahrnehmung und Einstellungen zum eigenen sprachlichen und kulturellen Repertoire sowie dem ihrer Mitschüler*innen. Emotionen kommen dabei v.a. für das Deutsche, den weiteren Erstsprachen und dem Saarländischen eine besondere Relevanz zu. Für den Dialekt zeigt sich dies zusätzlich darin, dass die Sprachenporträtreflexionen und Interviews dialektale Einflüsse aufweisen, sobald das angesprochene Thema sie emotional betrifft (vgl. dazu z.B. Interviewauszug in Kap. 4.1.1.5 oder Kap. 4.1.1.7; 4.1.1.8).

Aus den Erkenntnissen zum *SF Mehrsprachigkeit* (Kap. 4.1.1.3), zu sprachvernetzenden

Texterschließungsstrategien (Kap. 4.1.1.4) und zur Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit (Kap. 4.1.1.5) geht hervor, dass die Inhalte des SF dazu beitragen konnten, das Interesse und die Motivation für das Sprachenlernen zu fördern. Dabei erweisen sich v.a. die Texterschließungstechniken und neuen Lernstrategien als hilfreich und nachhaltig gewinnbringend für die Lernenden. Belege für die tiefere Auseinandersetzung mit der eigenen und der ‚fremden‘ Mehrsprachigkeit sowie vermeintlich unbekanntem Sprachen finden sich im gesamten Seminarfachverlauf auch in den Reflexionen in den Lerntagebüchern wieder, wie bereits aufgeführte Zitate in den vorherigen Kapiteln (z.B. in 4.1.1.2 Reflexionen Sprachenporträt oder 4.1.1.4 Modul 4, Modul 8, Abschlussreflexionen) und die folgenden Zitate⁴⁸¹, die sich auf verschiedene Zeitpunkte beziehen, beispielhaft verdeutlichen.

In den heutigen Stunden habe ich mich über die Sprachen beschäftigt, die ich gelernt habe oder noch lernen werde. Dabei ist mir aufgefallen, dass es viele Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede mit anderen Klassenkameraden gibt. Egal ob es gelernte Sprachen oder Muttersprachen sind. [...] (P, Reflexion 30.08.2017; BG_S7)

Ich habe in diesem Halbjahr gelernt, dass ich, obwohl ich nur Englisch und ein bisschen französisch spreche, sowohl spanische als auch italienische und viele andere Texte verstehen kann. Ich habe Motivation entwickelt weitere Sprachen zu lernen und mich mit ihnen zu beschäftigen. Das Seminarfach hat mir viele interessante Infos über Sprachen weltweit vermittelt. Vor allem durch die Präsentationen der Poster wurden meine Erwartungen bestätigt. Auch das Schreiben der Seminararbeit war sehr lehrreich im Hinblick auf die Uni und ich konnte hier die Gelegenheit nutzen mich über ein Thema, das mich sehr interessiert, so intensiv zu informieren, wie ich es in meinem Alltag sonst nie gemacht hätte. (P, Reflexion 31.01.2018; BG_S8)

Am Anfang der Stunde füllten wir ein Fragebogen zum Thema „Muttersprache“ und „Sprachen, die wir erlernt haben“ aus. Eine gute Möglichkeit sich intensiver mit der Sprache, die man täglich spricht, auseinander zu setzen. [...] (P, Reflexion 18.10.2018; BG_S11)⁴⁸²

Die soziale Dimension spiegelt sich bspw. im Kontext der Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag der Lernenden (vgl. Kap. 4.1.1.5) und auch in Hinblick auf die romanische Mehrsprachigkeit und ihre sprachenvernetzenden Potenziale wider (vgl. Kap. 4.1.1.4). Weitere Bezüge finden sich in Kap. 4.1.1.3 z.B. im Rahmen der Module 2 *Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit* sowie in den Modulen 4 und 8, in denen die Lernenden ihre eigenen kleinen und großen Mehrsprachigkeitsprojekte zu für die soziale Dimension relevante Themen, wie Anglizismen in der deutschen Sprache oder dem ‚Untergang‘ des Deutschen entwickelten.

Heute haben wir in Gruppenarbeit an Tablets gearbeitet. In einem Programm darauf haben wir vieles über Mehrsprachigkeit gelernt. Auch anhand von Beispielen, zum Beispiel der Schweiz oder Sprachen in Afrika. Anhand der Informationen auf dem Tablet haben wir zusammen ein Arbeitsblatt ausgefüllt, auf dem wichtige Infos zur Einführung in das Thema Mehrsprachigkeit erhalten sind. Die Arbeit am Tablet hat mir gut gefallen, auch wenn es am Anfang teilweise anfänglich schwer war, sich in dem Programm zurechtzufinden. Die Infos, die wir herausgearbeitet haben finde ich sehr interessant. Generell interessiere ich mich für alles, was wir hier lernen und es macht mir viel Spaß. Merkwürdig finde ich zum Beispiel, dass es mehrere Formen und Dimensionen von Mehrsprachigkeit gibt, die in verschiedenen Gesellschaften, Staaten und Gebieten unterschiedlich vorkommen. (P, Reflexion 20.09.2018; BG_S9)

⁴⁸¹ In den Zitaten finden sich z.T. auch Bezüge zu weiteren Dimensionen von *Multilingual Language Awareness*. Dies gilt ebenfalls für die folgenden Zitate in diesem Kapitel.

⁴⁸² In der Reflexion von Schülerin BG_S11 zeigt sich zudem, dass sie die erste Fragebogenerhebung selbst auch als Reflexionsanlass gesehen hat, was ansonsten noch von zwei weiteren Lernenden ähnlich angegeben wird.

„Die deutsche Sprache in sozialen Netzwerken mit Besonderheit von Anglizismen“ war mein Thema der 2. Seminararbeit. Zunächst habe ich mich mit Sprachen in sozialen Netzwerken allgemein beschäftigt. Erschreckenderweise hat die deutsche Sprache einen geringen Stellenwert in sozialen Netzwerken. Dann habe ich verschiedene Anglizismen und Neologismen herausgesucht. Anschließend bin ich noch auf die verschiedenen Entlehnungsmöglichkeiten eingegangen. Als meinen praktischen Teil der Seminararbeit habe ich aus der Zeitschrift „Bravo Girl“ Beispiele für Anglizismen herausgesucht und in verschiedene Kategorien eingeteilt. Bei meinem Vortrag habe ich die Klasse die Anglizismen suchen und einteilen lassen. (P, Seminararbeit Reflexion, ohne Datum, BG_S17)

Die kognitive Dimension ist neben der affektiven Dimension am stärksten ausgeprägt. Die Lernenden nehmen zu vielen Zeitpunkten des SF Bezug auf ihre Sprachenkenntnisse, greifen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den eigenen und weiteren, insbesondere den romanischen, Sprachen auf und erläutern, wie sie ihre Erkenntnisse für das weitere Sprachenlernen nutzen (vgl. Kap. 4.1.1.3; 4.1.1.4; 4.1.1.5). Folgende Auszüge aus den Lerntagebüchern dienen zur exemplarischen Illustration:

Das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ hat sehr viel Spaß gemacht, vor allem aber hat es sehr viel beigebracht, wie z.B. sich Sprachen zusammensetzen oder inwiefern sich unterschiedliche Sprachen nur in einigen Wörtern wenig unterscheiden. So kann ich mir jetzt von Sprachen, welche ich weder gesprochen noch gelernt habe Einzelne Wörter ableiten die es auch ähnlich in den Sprachen gibt, die ich spreche. So habe ich gelernt Sprachen vergleichen zu können und zuordnen zu können, ob sich bspw. romanische Sprachen sind. Durch die Seminararbeiten hatte ich einen näheren Einblick in einzelne Sprachen. Zunächst in der kleinen Arbeit über das Kroatische wurde mir ein Einblick in die kroatische Sprachgeschichte sowie der Vergleich zu anderen Sprachen nähergebracht. In der großen Arbeit über den pfälzischen Dialekt habe ich dann genaueres über Wortbildungen oder Geschichte des Dialekts erfahren. (P, Abschlussreflexion; BG_S7).

[...] In der zweiten Stunde haben wir zusammen mit Frau Klos ein Arbeitsblatt zu Lautentsprechungen und Aussprache romanischer Sprachen bearbeitet. Hierbei erfuhren wir z.B. das ein „o“ im Französischen zu einem „ue“ im Spanischen werden kann. (P, Reflexion 25.10.2017; BG_S10).

Am heutigen Tag habe ich mir sehr viel neues Wissen angeeignet, vorallem durch das Bearbeiten der Arbeitsblätter 7-10 von EuroComRom. Hierbei habe ich interessante Dinge über die Panromanische Satzstrukturen, über die Morphosyntaktischen Elemente, über die Pluralbildung und die Eurofixe gelernt. Mir persönlich hat der Teil „Die Verben und ihre Zeitformen“ besonders viel Spaß gemacht. (P, Reflexion 08.11.2017; BG_S13).

Eng verknüpft mit der kognitiven ist die performative Dimension. Sie geht über das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinaus und fokussiert die Einbeziehung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen für das weitere Sprachenlernen sowie die Bewältigung mehrsprachiger Kommunikationssituationen. Bezüge, Beschreibungen und Erläuterungen wie sich das Sprachenlernen der Schüler*innen weiterentwickelt und welche neuen Sprachlernstrategien sie einzubinden versuchen, gehen aus verschiedener Erhebungsinstrumente hervor (vgl. Kap. 4.1.1.3; 4.1.1.4; 4.1.1.5). Zusätzliche Einblicke ermöglichen folgende Auszüge:

Bevor ich das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ hatte, wusste ich nicht das es eine Bezeichnung für das Vermischen von Sprachen gibt. Jetzt weiß ich, das es Code-Switching heißt, wenn ich zu Hause Kurdisch und Deutsch vermische. Interessant zu sehen war auch, dass sich die romanischen Sprachen stark ähneln, was ich vorher nicht wusste. Man wusste zwar, dass sich Französisch und Spanisch an manchen Stellen gleichen, jedoch war mir nicht klar, dass manche Wörter im Italienischen, Spanischen, Rumänischen usw. sich so stark ähneln. [...] (P, Reflexion 31.01.2018; BG_S10)

In dem halben Jahr habe ich viel über verschiedene Sprachen gelernt. Vor allem auch über Sprachen, die mich so gar nicht so interessiert haben, welche ich danach aber sehr aufregend fand. Was mir besonders wichtig war, war dass ich auch andere Sprachen mit verschiedenen Gleichheiten aus dem Englischen oder Französischen ansatzweise verstehen kann und genau das haben wir mehrmals geübt. Wir

bekamen Texte aus dem Spanischen oder Italienischen, welche wir „übersetzen“ sollten. Dementsprechend weiß ich nun wie dies im Alltag anwenden kann. Da ich ein paar spanische Freunde habe und der Content meiner sozialen Netzwerke dementsprechend auch ab und zu Spanisch ist, fällt es mir jetzt leichter diesen zu entziffern, obwohl ich nie Spanisch gelernt habe. Ebenso habe ich in dem Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ über das Thema „Code Switching“ gelernt. Ich selber wende das Codeswitching ab und zu zu Hause an, ohne es zu wissen. Sehr interessant, dass so viele Schüler dies verwenden. (P, Reflexion 31.01.2018; BG_S14)

Die politische Dimension bildet die Wahrnehmung, Wertschätzung und Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ab. Die Auseinandersetzung der Lernenden mit der politischen Dimension zeigt sich z.B. in ihren Einstellungen zu aktuellen sprachpolitischen Vorgaben sowie der Rolle des Englischen als *lingua franca*, die auch in einer der Seminararbeiten in Modul 4 aufgearbeitet wurde, und Einstellungen zu ihren Sprachen allgemein (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.1.3). Eine zusätzliche Beschäftigung damit geht aus den Modulen 5 *Linguistic Landscaping* und 6 zum Erstellen einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Werbeanzeige hervor.

In dieser Stunde ging es um das Erschließen einer Stadt in der SaarLorLux-Region anhand der Sprachen, die man auf Werbeschildern, Restaurants, etc. finden. Mit Hilfe der Einordnung der Bilder in die Kategorien top-down und bottom-up konnten wir die Bilder gut identifizieren und die Stadt erkennen. Bei Metz beispielsweise findet man überwiegend französisch vor, Englisch hingegen ist nur an touristischen Plätzen präsent. Durch diese praktische Übung zum Linguistic Landscape erkennt man wie international ausgeprägt eine Stadt ist. Trotz, dass Metz sich in der SaarLorLux-Region befindet, ist es schwer hier ohne französisch und/oder englischkenntnisse zurechtzukommen. Ich finde diese Umsetzung des Themas interessant und echt gut. Außerdem bestätigte sich Aussage, dass man das Englische inzwischen überall braucht, teils auch. (P, Reflexion 07.03.2018; BG_S11)

Beim Erstellen unserer eigenen Pizza und dazu gehöriger Werbung konnten wir unsere Kenntnisse in der entsprechenden Sprache und bezüglich der Kultur anwenden. Wir konnten dabei etwas kreatives entwickeln. Auch durch das Backen konnten wir dann unsere Ergebnisse sehen. Es war sehr interessant, festzustellen, was entsprechend beachtet werden musste, vor allem, wie man sich sprachlich dabei ausdrückt. (P, Reflexion 20.06.2018; BG_S18)

Aus der Gesamtbetrachtung zu *Multilingual Language Awareness* folgt, dass (Weiter-)Entwicklungen insbesondere in der affektiven, kognitiven, performativen, politischen und in geringerem Maße in der sozialen Dimension festgestellt werden konnten. Die Zielsetzung des *SF Mehrsprachigkeit* (vgl. Konzeption 3.1.3), die *Multilingual Language Awareness* der Lernenden zu fördern, gilt demnach erfüllt.

Sprachlernkompetenz

Die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel zeigen bereits, dass die Sprachlernkompetenz der Lernenden im Rahmen des *SF Mehrsprachigkeit* gefördert und (weiter-)entwickelt werden konnte. Ebenso gehen aus der Darlegung zu *Multilingual Language Awareness* Bezüge zu Sprachlernkompetenz hervor, was die enge Verbundenheit beider transversaler Kompetenzen verdeutlicht. Basierend auf den Bildungsstandards für Sprachlernkompetenz, die einzel- und mehrsprachig verstanden werden können und sich daher zur Orientierung eignen, folgt für jeden Standard eine exemplarische Abhandlung.⁴⁸³

⁴⁸³ Zu beachten gilt, dass nicht alle Lernenden die Bildungsstandards in gleichem Maße erfüllen, sondern die Erkenntnisse einen Blick auf die gesamte Lerngruppe eröffnen. Einblicke in Fallbeispiele finden sich im anschließenden Kapitel.

Der erste Bildungsstandard für grundlegendes Niveau für Sprachlernkompetenz, der die Fähigkeit der Lernenden, ihr Sprachlernverhalten und ihre Sprachlernprozesse zu reflektieren und zu optimieren beinhaltet und relativ allgemein gehalten ist, spiegelt sich bspw. in den Reflexionen in den Lerntagebüchern des *Mein (Sprachen-)Portfolio* wider.⁴⁸⁴ Für die Reflexion des eigenen Sprachlernverhaltens und eigener Sprachlernprozesse sind u.a. (Sprach-)Lernstrategien (vgl. Kap. 2.3.3.2) notwendig. Die Sichtung und Auswertung der Daten, v.a. der Lerntagebücher, zeigt, dass insbesondere kognitive und metakognitive (Sprach-)Lernstrategien beschrieben werden. Affektiv-soziale Lernstrategien finden sich hingegen kaum und verbleiben auf einer allgemeinen Ebene mit geringem Sprachenbezug, was z.B. mit der Portfoliokonzeption erklärt werden kann.⁴⁸⁵ Die folgenden Zitate⁴⁸⁶ dienen der beispielhaften zusätzlichen Illustration und geben Einblicke in Reflexionen, in denen Bezüge zu dem Bildungsstandard erfolgen, ein Prozess wird nur in Zusammenschau mit den o.g. vorangegangenen Kapiteln ersichtlich⁴⁸⁷ (vgl. auch Auszüge in Kap. 4.1.1.3, 4.1.1.4, 4.1.1.5).

Mir hat das vergangene Jahr sehr gut gefallen. Vor allem deswegen, weil ich mich noch nie so intensiv mit Sprachen beschäftigt habe. Dadurch habe ich viele neue Dinge dazu gelernt, wie z.B. das Texte erschließen in einer Sprache die man nicht kann durch gelernte Sprachen. Durch das angenehme Klima im Kurs ist Gruppenarbeit kein Problem und macht Spaß. Der Unterricht war sehr abwechslungsreich durch Gruppenarbeiten und arbeiten mit iPads, was mir persönlich am besten gefallen hat, weil das nicht „Schulalltäglich“ ist. Dadurch das wir uns die „Theorie“ selbst erschließen konnten durch Arbeitsblätter und Arbeitsaufträgen wurde es nie langweilig. Das Seminarfach stelle mich vor neue Herausforderungen und bereitete mich schonmal auf das Studium vor. Auch der Besuch an der Uni zeigte mir einen Teil des Studentenlebens und bestätigte mich noch mehr darin nach dem Abi studieren zu gehen. Zusammenfassen lässt sich sagen, das ich durch das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ noch mehr an Sprachen interessiert bin und in Zukunft mal mit Sprachen arbeiten möchte. (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S1)

Im ersten Halbjahr habe ich gelernt wie man eine Seminararbeit gestaltet. Zuerst erging es mir so, dass ich die Arbeit als leicht einstufte (ca. 2 Stunden Arbeit), doch dann wurde mir klar, dass man für die Arbeit deutlich mehr Zeit einplanen muss, sodass ich ungefähr 3 Tage zusammengerechnet für die Seminararbeit benötigt habe. Vor allem die Recherche hat mir sehr viele Probleme bereitet. Des Weiteren ist mir im ersten Halbjahr aufgefallen, wie verknüpft die romanischen Sprachen miteinander sind. Denn viele Wörter sind in unterschiedlichen Sprachen ableitbar. Gelernt habe ich in diesem Halbjahr auch ein Poster zu erstellen und somit meinen Mitschülern die kroatische Sprache näherzubringen. Ebenfalls habe ich gelernt wie man Zeitmanagement richtig in der Zeit der Abgabe der Seminararbeit einteilt, da dies auch in der Zeit der Kursarbeitsphase war und man somit eine gewisse Stresssituation bewältigen musste. (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S7)

Im Rückblick fand ich zu Beginn das Seminarfachs positiv, dass wir gut in das Thema eingeführt worden sind und uns erst einmal mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ vertraut gemacht haben. Das eigene Erarbeiten und Erlernen, was sehr viel im Seminarfach stattfindet, sehe ich als gute Methode, um sich selbst damit auseinander zu setzen und zu beschäftigen. Interessant fand ich auch zu sehen, dass Sprachen miteinander verknüpft sind und man auch, wenn man nicht mehreren Sprachen mächtig ist, die Möglichkeit hat sich vieles abzuleiten. Der eher wenig theorielastige Unterricht unterscheidet sich auch deutlich von den normalen Schulstunden, was sehr abwechslungsreich ist. Bezüglich dem Schreiben der 1. Seminararbeit lässt sich sagen, dass es etwas sehr Neues war und die Arbeit war etwas ungewohnt,

⁴⁸⁴ Exemplarische Bezüge finden sich z.B. im Kontext der interkomprehensiven Textarbeit (vgl. Kap. 4.1.1.4) oder in den aufgeführten Abschlussreflexionen (vgl. z.B. in Kap. 4.1.1.3).

⁴⁸⁵ Es finden sich Bezüge zu affektiv-sozialen Lernstrategien, v.a. wenn es um die Arbeit in verschiedenen Sozialformen geht. In diesem Kontext empfinden die Lernenden Gruppenarbeit als gewinnbringend und motivierend. Zudem bewerten die Lernenden das selbstständige Arbeiten sowie das Anwenden von theoretischen Grundlagen in der Praxis positiv.

⁴⁸⁶ Die Zitate beinhalten teilweise auch Bezüge zu anderen Sprachlernkompetenz-Bildungsstandards.

⁴⁸⁷ Dies gilt ebenso für die weiteren Bildungsstandards.

jedoch war das Resultat sehr gut und ist eine gute Hilfe für die 2. Seminararbeit, um dann die gemachten Fehler zu vermeiden und zu verbessern. Insgesamt lässt sich reflektieren, dass ich sehr zufrieden bin mir der Wahl des Seminarfachs „Mehrsprachigkeit“, die meistens stattfindende Gruppenarbeit viel Spaß macht und auch der Besuch der Universität in Saarbrücken sehr interessant war und die Vorbereitung zum Schreiben der Seminararbeit sehr erleichtert und bereichert hat. (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S16)

Der zweite Bildungsstandard umfasst das Prüfen und gezielte Erweitern der rezeptiven und produktiven Kompetenzen, bspw. mit geeigneten Strategien und Hilfsmitteln, was in dieser Arbeit sprachenübergreifend verstanden wird, d.h. v.a. das Prüfen und gezielte Erweitern der rezeptiven Kompetenzen in nahverwandten Sprachen stehen im Fokus. Dadurch ist dieser Bildungsstandard in der vorliegenden Arbeit eng mit dem fünften Bildungsstandard verknüpft, in dem die eigene sprachliche Kompetenz durch das Erproben sprachlicher Mittel gefestigt wird und weitere Sprachkenntnisse in den Sprachlernprozess miteinbezogen werden. Für die beiden Bildungsstandards zeigt sich, dass die Lernenden zu Beginn des *SF Mehrsprachigkeit* häufig Nachschlagewerke zum Lesen und Verstehen eines fremdsprachigen Textes einsetzen, während am Ende des Projektes weniger auf Nachschlagewerke, sondern mehr auf verschiedene Texterschließungsstrategien zurückgegriffen wird. Aus der Analyse und Auswertung geht zudem hervor, dass die Lernenden sich mit ihren Sprachkenntnissen (selbst-)kritisch auseinandersetzen und für sie passende Strategien entwickeln, um fremdsprachige Texte zu verstehen (vgl. v.a. Kap. 4.1.1.4).

Zusätzliche Erkenntnisse folgen aus der letzten Fragebogenerhebung zur (Weiter-)Entwicklung ihres Sprachlernverhaltens im Laufe des SF. 90 % (18) der Lernenden geben an, dass sich ihr Sprachenlernen – in individuell unterschiedlicher Ausprägung – verändert hat. Die meisten ergänzen, dass sie nun bewusst sprachliche Gemeinsamkeiten nutzen und (lexikbasierte) Erschließungsstrategien einsetzen, um bspw. zum Textverständnis zu gelangen. Lediglich 10 % (2) der Lernenden geben an, Sprachen genauso zu lernen wie vorher (vgl. F3, I14).

Mit dem fünften Bildungsstandard für grundlegendes Niveau ist auch der zweite Bildungsstandard für erhöhtes Niveau verbunden, der neben den sprachlichen Mitteln auch die kommunikativen und interkulturellen Strategien in den Sprachlernprozess miteinbezieht. Die Daten belegen, dass einige Lernende auch diesen Bildungsstandard erreichen konnten, auch wenn ihm in der Seminarfachkonzeption keine zentrale Rolle zukam. Die folgenden Auszüge dienen – gemeinsam mit den entsprechenden Verweisen im Fließtext – beispielhaft für die drei aufgeführten Bildungsstandards.

[...] Das Seminarfach zum Thema Mehrsprachigkeit hat mir gut gefallen. Man hat verschiedene Eindrücke bekommen in Bezug auf das Erlernen von Sprachen. Gerade zu dem Thema neue Sprachen lernen, fand ich Aufgaben bei denen wir mit vorhandenem Wissen, Texte aus anderen Sprachen „übersetzen“ sollten sehr spannend. Auch sehr gut fand ich die Sprachkurse die wir durch die Präsentationen gemacht haben. Es war spannend zu sehen wie ähnlich sich manche Sprachen sein können. Auch die Aussprache war spannend, gerade bei sehr „unbekannten“ Sprachen hat es großen Spaß gemacht zuzuhören. Durch das Seminarfach hab ich auch neue Strategien zum Lernen einer neuen Sprache kennengelernt, die sehr hilfreich sind. (P, Abschlussreflexion, BG_S3)

Wir haben einen Text bekommen, der in verschiedenen Sprachen verfasst war. Ich fand es relativ leicht den Text zu übersetzen, da ich mir durch meine französisch Kenntnisse auch spanisch herleiten konnte. Viele Wörter haben eine Gemeinsamkeit, daher lässt es sich leicht erkennen. (P, Reflexion 18.12.2017, BG_S8)

Das erste Halbjahr beinhaltet viele neue interessante Fakten für mich. Hauptsächlich gingen wir auf romanische Sprachen ein, die für uns leichter zu erschließen und erlernen sind. Es hat mir Spaß gemacht mehr über diese Sprachen zu erfahren und ich fühle mich auch im Bereich Sprachen etwas „schlauer“. Besonders viel Spaß gemacht hat mir das Erstellen und Lösen der Quizze gemacht, hier konnten wir kreativ sein, hatten viel Spaß und lernten dabei noch witzige Fakten über Sprachen. Natürlich finde ich diese Quizze auch sehr toll, da wir über die europäischen Grenzen hinausgehen durften und so auch Dinge über „exotische“ Sprachen gelernt haben. [...] (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S13)

Der dritte Bildungsstandard für grundlegendes Niveau und der erste für erhöhtes Niveau befassen sich mit der (selbst-)kritischen Einschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenzen und der Nutzung der daraus gewonnenen Erkenntnisse. Dies wurde bspw. bereits zu Seminarfachbeginn mithilfe verschiedener Sprachstandserhebungen, u.a. auch dem Sprachenpass, adressiert. Das Sprachenporträt, der Sprachenpass und die Sprachlernbiografie dienten als erster gemeinsamer Ausgangspunkt für die Reflexion über Sprachen und Kulturen sowie das (Mehr-)Sprachenlernen (vgl. Kap. 4.1.1.2). Die Schüler*innen erkannten im Seminarfachverlauf über welch vielseitiges und diverses sprachliches und kulturelles Repertoire sie und ihre Mitschüler*innen verfügen und wie sie es nutzen können. Dabei entwickelten sie eine Wertschätzung für Mehrsprachigkeit und Motivation für das Sprachenlernen. Defizite wurden entdeckt, z.B. die (vermeintlich) zu geringen Sprachenkenntnisse zum Lösen einer Aktivität, und mithilfe verschiedener Strategien gelöst, z.B. durch das Einbeziehen aller Sprachenkenntnisse, das ‚Lückenlassen‘ oder das Wertschätzen von Teilkompetenzen zur Erreichung eines Kommunikationsziels (vgl. Kap. 4.1.1.3, 4.1.1.4). Es fällt auf, dass einige Lernende dazu tendieren, zu (selbst-)kritisch zu sein und ihre sprachlichen Kompetenzen schlechter einschätzen als sie waren, besonders zu Projektbeginn. Bei der Sichtung der Selbsteinschätzungen im Sprachenpass und/oder den Reflexionen der Lernenden zeigt sich eine eher negativ geprägte Selbstwahrnehmung, die allerdings im Laufe des SF positiv verändert werden konnte.

Ich habe heute eine Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik bekommen und wurde somit weitestgehend über dieses Seminarfach informiert. Desweiteren stellten wir eine Sprachlernbiographie auf, welche mich zum Nachdenken über die eigenen Sprachkenntnisse anregen sollte, was sie auch tat. Die Sprachlernbiographie beinhaltet die Sprachen, welche ich bis zur Gegenwart gelernt habe. So kriege ich eine bessere Übersicht über meine bisherigen Sprachkenntnisse. Diese Übersicht wird mir nützlich sein im Laufe des Seminarfachs. (P, Reflexion 20.08.2017, BG_S6)

[...] Ich habe gelernt, wie man sich schnell und einfach fremde Texte erschließen kann mit dem Prinzip der sieben Siebe. Es fällt mir leichter Beiträge auf Social Media von spanischen Austauschfremden zu entziffern obwohl ich nie Spanisch gelernt habe. Dies gelingt mir durch meine Französisch- und Englischkenntnisse. Dies werde ich auch für die Zukunft mitnehmen, denn ich bin der Meinung, dass mir das in der Zukunft Vieles erleichtert. Ebenso gelernt habe ich, dass ich immer noch Vieles mit meinen Französischkenntnissen anfangen kann, obwohl ich dachte ich habe in all den Jahren nicht behalten. Ich fand es auch faszinierend zu wissen, was codeswitching ist und, dass ich es sogar selber im Alltag verwende. Codeswitching kann Vorteile wie ebenso Nachteile haben. Ich habe für mich entschieden, dass die Vorteile für mich persönlich aber überwiegen. (P, Abschlussreflexion, BG_S14)

Der vierte Bildungsstandard geht davon aus, dass jede Auseinandersetzung und Begegnung mit

(Fremd-)Sprachen für das Sprachenlernen dienlich ist und zu einem Lernzuwachs führen kann. Besonders deutlich wird die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen im Alltag der Lernenden in der Analyse des Items zu Sprachgebrauchssituationen. Dabei zeigt sich der starke Lebensweltbezug des Englischen, aber auch die Präsenz des Spanischen und Französischen, wenn auch in deutlich geringerem Maße. Die Sprachgebrauchssituation *Musikhören* ist dabei in allen Sprachen stark vertreten, Musik kann daher als motivierender, schüler*innennaher Zugang zur (Fremd-)Sprache gelten (vgl. Kap. 4.1.1.2). Aus einigen Reflexionen geht hervor, dass sie ihre Sprachenkenntnisse explizit auch im Alltag, im Urlaub oder auf Social Media nutzen:

Wenn man in der Schule Französisch lernt, kann man im nächsten Italienurlaub darauf zurückgreifen. So kann man sich auch auf Social Media, in der Werbung und allgemein im Alltag auf die bereits vorhandenen Sprachen stützen und sich so Texte und einzelne Sätze erschließen. Ich hätte nicht gedacht, dass ich jemals einen auf Spanisch verfassten Text mir durch das Französische und Deutsche erschließen kann. Wenn man Mal einzelne Wörter sich nicht so erschließen kann, gelingt es meistens jedoch durch den Kontext. Es war außerdem überraschen zu sehen, wie viele Sprachen uns im Alltag unbewusst begegnen. Man muss also nicht die Sprache zwangsläufig gelernt haben, um eine Werbung im Internet zu verstehen, sondern kann auf die Sprachen zurückgreifen, die man bereits beherrscht. (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S10)

[...] Ich hoffe vor allem, dass die neuen Fähigkeiten, z.B. EuroComRom, mir auch im Alltag oder beispielsweise im Urlaub sehr helfen wird. Ich hoffe, dass ich so auch bei „fremden“ Sprachen den Überblick behalten kann und in der Zukunft eventuell auch in ein paar „fremden“ Sprachen neue Kenntnisse sammeln kann, die ich mir dauerhaft merken kann. (P, Abschlussreflexion, BG_S18)

Die Zusammenschau verdeutlicht, dass mit dem *SF Mehrsprachigkeit* – in unterschiedlichem individuellem Umfang – zur Förderung und (Weiter-)Entwicklung von Sprachlernkompetenz beigetragen werden konnte.

Exkurs: Reflexionskompetenz

Im Verlauf der Analyse zeigt sich, dass Reflexionsprozesse, die u.a. für die Entwicklung und Förderung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz zentral sind, in dieser Lerngruppe noch stark angeleitet werden müssen. Die Lernenden waren besonders zu Beginn des SF überfordert mit dem Schreiben einer Reflexion, nutzten die Leitfragen als Orientierung und fragten nach Unterstützung.

Die ersten Reflexionen der Lernenden lassen sich im Ebenenmodell von Bräuer (²2016: 28, vgl. Kap. 2.3.3.3) in der ersten Ebene einordnen und umfassen v.a. das Unterrichtsgeschehen. Im Seminarfachverlauf fiel den Lernenden das Schreiben der Reflexionen zunehmend leichter, was sich auch darin zeigt, dass alle Lernenden bis auf zwei⁴⁸⁸, Reflexionen schrieben, die der zweiten und dritten Ebene zugeteilt werden können. Die Reflexionsebenen sind dabei nicht kontinuierlich gleich, sondern dynamisch. Wenn Lernende das behandelte Thema sehr interessierte, erfolgten auch tiefgehende Reflexionen. Sprach die Lernenden das Thema nicht ausreichend an, wirkte sich dies auch auf die Reflexionen aus. Demnach spielen Interesse, Motivation und Emotionen

⁴⁸⁸ Von den zwei Lernenden liegt insgesamt nur eine geringe Anzahl an Reflexionen vor.

eine besondere Rolle. Die vierte Ebene wurde von den Lernenden nicht erreicht. Ein exemplarischer Entwicklungsverlauf der Reflexionen aus einem Lerntagebuch verdeutlicht die Erkenntnisse:

In der ersten „offiziellen“ Seminarfachstunden hatten wir eine Art Einführung bezüglich des Sprachenportfolios und danach hatte jeder die Möglichkeit sich Gedanken zu seiner eigenen Sprachlernbiographie zu machen. Es fand ein Austausch über die Sprachen statt, die schon bekannt sind, gerne noch näher kennen gelernt wollen oder die man vielleicht sogar schon als zweite Sprache neben Deutsch spricht. Anschließend hat jeder eine eigene Sprachlernbiographie anhand bestimmter Leitfragen verfasst. Zum Ende hatten wir Zeit zum Reflektieren und zum Aufschreiben des Lerntagebuchs. Das Seminarfach zum Thema Mehrsprachigkeit macht mir bis jetzt viel Spaß, da es etwas ganz Neues ist, was man so noch nicht kennt und gemacht hat. Ich finde den Austausch in der Klasse und das Reflektieren sehr gut, wünsche mir jedoch, dass wir vielleicht für das Lerntagebuch noch ein wenig mehr Zeit bekommen. Ich bin gespannt auf alle folgenden Stunden, denn der Unterricht ist total abwechslungsreich gestaltet und es sind definitiv keine Stunden, bei denen man auf die Uhr schaut und hofft, dass die Zeit gleich vorbei ist. (P, Reflexion 30.08.2017, BG_S16)

Heute galt es als unsere Aufgabe, anhand von zwei verschiedenen Internetseiten ein Quiz zu Sprachen im europäischen Raum zu erstellen. Es war zum Einen toll und interessant eine solche Internetseite auszutesten und zum Anderen hat es Spaß gemacht in Partnerarbeit Sprachen zu „erforschen“ und Informationen dazu zu lesen. Ich habe mit meiner Partnerin die Sprachen Italienisch und Schwedisch behandelt. Als Schwierigkeit lässt sich vielleicht nennen, dass man gute Fragen für das Quiz suchen musste und nicht so viel Zeit hatte, sich mit den Sprachen ausführlich zu beschäftigen. Ich bin gespannt, ob wir in der kommenden Stunde auch die Quiz der anderen ausprobieren dürfen. Leider ist uns erst zu Ende der Stunde aufgefallen, dass man das Quiz auch designen konnte, was wir leider nicht gemacht haben. Aber vielleicht besteht ja die Möglichkeit dies noch den Ferien noch nachzuholen. (P, Reflexion 27.09.2017, BG_S16)

In der heutigen Stunde haben wir uns mit dem Thema Linguistic Landscape beschäftigt. Um näheres zu dem Thema zu erfahren und uns wirklich damit zu befassen haben wir einen Text und Fragen diesbezüglich bearbeitet, was gut war um sich wirklich damit auseinandersetzen zu müssen. Ich bin gespannt wie sich das Thema im Unterricht über mehrere Stunden hinweg entwickelt und welche verschiedenen Methoden wir bei der Analyse der LL kennenlernen werden. Momentan kann ich mir noch nicht sehr viel darunter vorstellen, jedoch klingt das Arbeiten mit GoogleStreetView schon einmal sehr interessant. Es ist angenehm in kleinen Gruppen zusammenzuarbeiten, da es mehr Spaß macht und leider in anderen Fächern sehr selten ist, deswegen ist es meiner Meinung auch gut, gemeinsam die kommende Präsentation über LL in Gruppen zu halten. (P, Reflexion 07.03.2018, BG_S16)

Das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ hat mich jetzt 4 Halbjahre lang begleitet und ich bin rückblickend sehr überrascht und froh den Einblick in den Bereich Mehrsprachigkeit bekommen zu haben. Auch wenn ich neben Deutsch als Fremdsprache nur Englisch lerne, hat das Seminarfach bewirkt, dass ich mich nun mehr an englischsprachige Texte herantraue, als zuvor. Das Lernen von Vokabeln fiel mir immer eher schwer und war mühsam. Dadurch, dass wir uns im Seminarfach auch mit Textausschnitten ganz fremder Sprachen beschäftigt haben und diese mit unseren bereits vorhandenen Sprachkenntnissen erschließen mussten, ist mir die Angst genommen worden, mich auch mit englischsprachigen Texten zu befassen und mir somit Texte zu erschließen, auch wenn sich mein Vokabular nicht mit dem der Texte vollständig deckte. Die Vielfältigkeit von Mehrsprachigkeit, was Sprache für eine Rolle spielt, wie sie uns täglich beeinflusst, haben besonders die Arbeit an der Seminararbeit und die Vorträge unterschiedlichster Bereiche gezeigt und somit auch die Neugierde zu anderen Kulturen, Sprachen und Sprache als Form der Identität meiner Mitschüler, geweckt. Die Verbindung zu dem wissenschaftlichen Lernen war für mich persönlich sehr von Vorteil, weil ich mir sicher bin, dass dies auch für das Studium nach dem Abitur sehr nützlich sein wird und evtl. das Schreiben größerer Arbeiten erleichtern wird. Auch der Einblick in die Bibliothek der Uni in Saarbrücken und die Erfahrungen der dort Studierenden hat mir besonders gut gefallen. (P, Abschlussreflexion, BG_S16)

Insgesamt ist die Entwicklung der Schüler*innen hinsichtlich des angeleiteten Reflektierens über ihre Sprachen, ihr Sprachenlernen und ihre Lernprozesse positiv. Zu Projektbeginn bin ich allerdings von einem höheren Maß an Reflexionskompetenz ausgegangen, weshalb ich dem Schreiben der Reflexionen mehr Zeit und Anleitung als geplant widmen musste, was für die Lernenden und mich gewinnbringend war, allerdings in Folgeprojekten bedacht werden muss.

Rezeptive IC

Wie bereits in Kap. 4.1.1.4 ausführlich dargelegt⁴⁸⁹ geht aus dem *SF Mehrsprachigkeit* für die Lernenden ein deutlicher und nachhaltiger Erkenntnisgewinn zur rezeptiven IC hervor, der sich wie in diesem Kapitel verdeutlicht wurde, auch auf die Förderung und (Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz sowie Reflexionskompetenz ausgewirkt hat.

Zusammenfassende Gesamtbetrachtung

Wie die Analyse für die BG-Lerngruppe zeigt, konnte das *SF Mehrsprachigkeit* insgesamt zu einem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Förderung und Weiterentwicklung der drei Schwerpunktkompetenzen *Multilingual Language Awareness*, Sprachlernkompetenz und rezeptiver IC beitragen.

Bezogen auf die in Kap. 2.1 formulierte Definition von individueller Mehrsprachigkeit können alle Schüler*innen der Lerngruppe als mehrsprachig bezeichnet werden, was auch mit den Selbsteinschätzungen (vgl. Kap. 4.1.1.5) übereinstimmt.

Neben dem Deutschen und z.T. weiteren Erstsprachen verfügen die Lernenden über Sprachkenntnisse in den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Latein. Die (Sprach-)Einstellungen der Schüler*innen zum Deutschen und den Erstsprachen ist positiv, während sich für die Fremdsprachen ein heterogenes Bild abzeichnet. Das Englische, Spanische und Lateinische werden mit weitestgehend positiven (Sprach-)Einstellungen verbunden, während dem Französischen mit eher ablehnenden (Sprach-)Einstellungen begegnet wird. Dialekte wurden in der Definition ausgeklammert und stellen eine zusätzliche sprachliche und kulturelle Ressource dar, der in der Lerngruppe eine besondere Relevanz zukommt (vgl. Kap. 4.1.1.2).

Die Mehrheit der Lernenden strebt bewusst eine funktionale Mehrsprachigkeit an, bei der Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund steht und Teilkompetenzen in Sprachen wertgeschätzt und miteinbezogen werden und nicht von einer ‚perfekten‘ Sprachkompetenz ausgegangen wird. Dennoch zeigt sich für einige Lernende das Bestreben mehrere Sprachen möglichst ‚fließend‘ sprechen zu können. Die Förderung und (Weiter-)Entwicklung der *Multilingual Language Awareness* und der Sprachlernkompetenz trug zu nachhaltigen Veränderungen beim Sprachenlernen bei und wird von den Schüler*innen als wertvoller Output angesehen.

Für das positive Gesamtergebnis dieser Lerngruppe spielen auch affektive Faktoren eine zentrale Rolle, denn die Lernenden waren von Beginn an intrinsisch motiviert, (sprachen-)interessiert und offen für Neues, was den Zugang zum Thema deutlich erleichtert und beeinflusst hat.

⁴⁸⁹ An dieser Stelle erfolgt nur eine kurze Zusammenfassung, um Wiederholungen mit Kap. 4.1.1.4 zu vermeiden.

Auch wenn in diesem und den vorherigen Kapiteln der Erkenntnisgewinn mit Blick auf die Gesamtlerngruppe analysiert wurde, wird an vielen Stellen die Rolle von individuellen Sprachlernprofilen und -prozessen deutlich, die zur Komplexität des (Mehr-)Sprachenlernens beitragen. Zudem zeigt sich der dynamische, veränderliche Charakter von Sprachenerwerbsprozessen und Sprachenverwendung, z.B. in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung von Strategien zur interkomprehensiven Texterschließung.

4.1.1.7 Fallbeispiel: Englisch als ‚leichte‘, wichtige Sprache und das Lateinische als Brückensprache in die Romania

Die Schülerin BG_S5 gibt das Deutsche als ihre Erstsprache und das Englische, Französische und Lateinische mit sechs, fünf und zwei Lernjahren als ihre erste, zweite und dritte Fremdsprache an. Die zentrale Rolle des Englischen als ‚Alltagssprache‘ neben dem Deutschen wird bereits im Sprachenporträt⁴⁹⁰ deutlich, während das Französische und Lateinische basierend auf der Beliebtheit dargestellt werden.

[...] Da Englisch meine dritte Sprache und auch eine Alltagssprache ist, positionierte ich Englisch diagonal dazu. Damit blieben Französisch und Latein und die linken oben rechts und unten links. Da ich Latein lieber mag als Französisch, obwohl ich besser in Französisch bin, platziere ich Latein oben rechts und Französisch unten links. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S5)

Besonders deutlich wird die Rollenverteilung im Rahmen der Sprachgebrauchskontexte:

Sprachgebrauchskontext	angegebene Sprachen
Im Unterricht	Deutsch, Französisch, Englisch, Latein
In meiner Freizeit	Deutsch, Saarländisch, Französisch, Englisch
Unterhaltungen mit Freunden	Deutsch, Saarländisch, Englisch
Unterhaltungen mit meiner Familie	Deutsch, Englisch
In Büchern/Zeitschriften	Deutsch, Englisch
Beim Musikhören	Französisch, Englisch
In Filmen/Serien	Deutsch, Englisch
Bei der Recherche nach Informationen	Deutsch, Französisch, Englisch
Auf der Klassenfahrt	Deutsch, Saarländisch, Französisch, Englisch
Im Urlaub	Deutsch, Französisch, Englisch
Beim Einkaufen	Deutsch, Englisch
Beim Schüler*innenaustausch	Deutsch, Englisch

Tabelle 18: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Englisch, Französisch, Latein BG_S5 (F1, I3)

Wie die Tabelle zeigt, ist das Englische in einer Vielzahl an Freizeitaktivitäten im digitalen und analogen Raum relevant. Bestätigt wird dies in der Sprachlernbiografie, in der die Schülerin als Anwendungsbeispiele für das Englische noch Sprachreisen, Literatur, Filme, Referate, Briefe, E-Mail und Theater ergänzt. Das Französische findet sich in deutlich geringerem Maße und v.a. in rezeptiven und punktuellen Kontexten wieder. In der Sprachlernbiografie führt die Schülerin zusätzlich die (Schul-)Kontexte Referat und Literatur auf. Mit dem Lateinischen verbindet sie ebenfalls hauptsächlich den Unterricht in der Schule und fügt in der Sprachlernbiografie noch

⁴⁹⁰ Für die Abbildung des digitalen Sprachenporträts vgl. Kap. 4.1.1.2.

Literatur und Kunst hinzu. Die Lernende setzt sich demnach in jeweils unterschiedlichem Maße mit ihren Fremdsprachen auch in außerschulischen Kontexten auseinander.

Im Sprachenpass ordnet sie dem Englischen die höchste Sprachkompetenz zu, das Französische und Lateinische schätzt sie trotz der hohen Lernjahrdifferenz von fünf und zwei Jahren mit nahezu gleichem Niveau ein. Im Sprachenporträt beschreibt sie allerdings, dass sie das Französische besser beherrscht als das Lateinische (s.o.).

	Verstehen		Sprechen		Schreiben
	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Schreiben
Englisch	C1	C2	C1	C1	C2
Französisch	B2	B2	B1	B1	B1
Latein ⁴⁹¹	-	B2	-	-	B1

Tabelle 19: Sprachenpass Fallbeispiel Englisch, Französisch, Latein BG_S5

Die positive Wahrnehmung ihrer Fremdsprachen geht auch aus den Eigenschaftszuschreibungen mittels Adjektivgegensatzpaaren hervor.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	Englisch		Französisch		Latein	
	1. ET	3. ET	1. ET	3. ET	1. ET	3. ET
langweilig – interessant	4	4	4	2	4	4
fremd – vertraut	4	4	2	4	4	4
schwer – leicht	4	4	3	3	4	3
unmelodisch – melodisch	3	3	3	4	3	1
unsympathisch – sympathisch	3	3	4	2	2	3
unwichtig – wichtig	4	3	2	4	3	3
unlogisch – logisch	4	3	3	3	4	4

Diagramm 23: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fremdsprachen Fallbeispiel Englisch, Französisch, Latein BG_S5 (F1, I16; F3, I5)

Das Englische wird mit den positiv konnotierten Adjektiven verbunden, auch wenn sich hinsichtlich der Wichtigkeit und der Logik eine Abschwächung entwickelt. Sie ordnet das Englische als ‚leicht‘ ein. Das Französische wird im Verlauf als weniger ‚interessant‘ und ‚sympathisch‘ wahrgenommen, die Vertrautheit und Wichtigkeit nehmen allerdings zu. Für das Lateinische zeigt sich eine positive Wahrnehmung und es ergeben sich nur geringe Unterschiede.

Die Lernende hat überwiegend positive (Sprach-)Einstellungen, wie sich auch im folgenden Interviewauszug zeigt. Darin geht die Lernende näher auf ihre Abneigung zum Französischen ein, die sie allerdings nicht auf bestimmte Gründe zurückführen kann.

I: [...] Wie würdest du deine Einstellung zu deinen Sprachen beschreiben, also deiner Muttersprache und deinen Fremdsprachen?

B: Also, ähm, zum Deutschen hab ich eine ziemlich neutrale Einstellung (mhm). Im, also, unter all den Sprachen, generell hab ich zu allen Sprachen eine positive Einstellung, auch wenn zum Deutschen eher neutral. Zu Französisch (atmet laut seufzend aus), das war immer meine unliebste Sprache, ich hab sie nie gemocht, ich hab Französisch nie wirklich gemocht.

I: Wieso?

⁴⁹¹ Es sei auf Siebel (2017: 224ff.) zur Vereinbarkeit des Lateinischen mit den GeR-Deskriptoren hingewiesen.

B: Ähm (seufzt). Ich weiß es nicht, ich hab sonst keine--. Also Englisch dagegen mag ich sehr, ich sprech's auch fließend inzwischen, ich hab mehrere Monate bzw. also es hat sich summiert über die Zeit, äh, in England verbracht. Und Latein, ja, ist meine neuste Sprache, hab ich auch am kürzesten gelernt, ähm, es ist auch die einzige Sprache, die ich nicht selber sprechen kann, ich kann sie nur verstehen, aber das ist ja bei den meisten so. (I, BG_S5, Absätze 19-22)

Bereits zu Seminarfachbeginn ist die Lernende für sprachliche Gemeinsamkeiten und deren Potenziale sensibilisiert:

Ja, beim Lesen französischer Texte greife ich auf andere Sprachen zurück, da es meine schlechteste, gleichzeitig aber auch eine sehr praktische Sprache ist und ohne das Zurückgreifen das Verstehen politischer Texte unmöglich wäre. (F1, I12, BG_S5)

Ergänzt wird die Einschätzung durch die Beschreibung der Erfahrungen beim Lesen fremdsprachlicher Texte:

Ja, ich lese regelmäßig englische und französische Texte. Dabei fällt auf, dass viele Wörter, insbesondere Fachterminologie, in diesen Sprachen ähnlich, wenn nicht sogar gleich sind. (F1, I13, BG_S5)

Im Verlauf werden die Erklärungen um die Einbeziehung des Lateinischen und eine Differenzierung je Sprache erweitert. Das Lateinische nimmt eine besondere Rolle ein.

Ja, besonders Latein ist sehr nützlich. Umgangssprachliche Wörter sind meist auch ohne gut verständlich oder bereits bekannt, aber für Fachwörter brauche ich es. (F2, I16, BG_S5)

Das kommt auf die Fremdsprache an. In Englisch ist dies [scil. das Einbeziehen der Sprachenkenntnisse] nicht nötig, in Französisch sehr selten. In den anderen Sprachen brauche ich es jedoch. (F3, I16, BG_S5)

Die exemplarisch ausgewählten Fragebogenantworten zeigen, dass die Schülerin mit dem Lesen englischer Texte keine Herausforderung verbindet und ihre Englischkenntnisse auch für das Erschließen von, z.B. französischsprachigen, Texten nutzt. Dem Französischen schreibt sie einerseits eine praktische Relevanz zu, andererseits empfindet sie es als ihre ‚schlechteste‘ Sprache. Diese Wahrnehmung des Französischen wird mehrfach thematisiert und ist zentral in der ‚Selbtsicht‘ ihres Sprachenrepertoires. Für das Erschließen fremdsprachlicher Texte greift sie v.a. auf das Lateinische zurück, wie sie auch im Interview erläutert:

I: Du hast gerade schon gesagt, dass du Latein gelernt hast. Hat dir das beim Erschließen der Texte zum Beispiel in Italienisch geholfen?

B: Ja (lacht). Also, ähm, die meisten in Latein sind ja- werden ja die meisten Wörter, im Deutschen fällt's jetzt nicht so auf, aber in den anderen Sprachen, ähm, die Hälfte der Wörter konnte ich zumindest teilweise, ähm, aus Latein rausübersetzen, auch Endungen, Deklinationen, Konjugationen, Tempi, Modi, alles, das ist ziemlich ähnlich, ähm, also man hat ja da die sieben Siebe, ich hab eigentlich nur Latein gebraucht, um den Grundsinn zu verstehen. (I, BG_S5, Absätze 17-18)

In der Abschlussreflexion weist sie nochmals auf die Bedeutung des Lateinischen für das Erlernen und Erschließen weiterer romanischer Sprachen und des Französischen hin. Ihre Aussage, dass sie die romanischen Sprachen nun nicht mehr auseinanderhalten kann, lässt sich z.B. auf Basis der *Netflix*-Texterschließung relativieren, in der sie den vier Textabschnitten die jeweilige romanische Sprache zuordnen konnte.

Im Laufe der letzten 1 ½ Jahre habe ich viel über Sprachen gelernt. Neben dem Offensichtlichen, den Sprachen der Seminararbeiten, habe ich dank der EuroComRom-Einheiten viel über die kleinen Unterschiede zwischen den romanischen Sprachen gelernt. Dabei hat mir Latein sehr geholfen. Interessant ist, dass ich jetzt nicht mehr in der Lage bin, Sprachen die ich nicht gelernt habe (z.B. Katalanisch, Italienisch) zu unterscheiden. Ich verstehe, was gesagt oder geschrieben wurde, kann aber weder sagen warum, noch in welcher Sprache es ist. Jetzt verstehe ich auch, warum Französisch einfacher zu lernen

wurde, nachdem ich eine Basis in Latein hatte, mir fehlte vorher die Verbindung. Ich hoffe, dass ich diese Fähigkeit lange beibehalte, da ich hoffe, später im europäischen Raum zu arbeiten und eine umfassende Sprachenkenntnis da praktisch Pflicht ist. [...] (P, Abschlussreflexion, BG_S5)

Für die Lernende beginnt Mehrsprachigkeit vor perfekter Sprachbeherrschung, denn sie versteht darunter „die Fähigkeit, mehrere Sprachen semi-fließend zu verwenden“ (F3, I6, BG_S5).⁴⁹² Die Einbeziehung ihrer Fremdsprachen beim Sprachenlernen und Texterschließen sowie die hohe Relevanz, die sie den Sprachen, v.a. dem Englischen, in ihrem Alltag zuschreibt, weisen auf eine wichtige Rolle von Mehrsprachigkeit für die Lernende hin.

Relativ hohe Rolle, da ich viele Freunde im Ausland habe und viel in anderen Sprachen lese oder Fernseh schaue (F2, I7, BG_S5)

Sie erklärt im Interview zur Aussage *Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor*, dass Sprachen für sie besonders wichtig sind, da sie gerne ins Ausland reisen möchte und mit Menschen aus anderen Ländern kommuniziert. Die Kommunikation erfolgt dabei größtenteils auf Englisch. Allerdings gibt sie an, sich mit einer Freundin nur auf Französisch oder Latein verständigen zu können und beschreibt dies als z.T. ‚witzige‘ Erfahrung:

B: [...] Wenn man eher so ist wie ich und, ähm, eher weg möchte und auch gerne mit anderen Menschen aus anderen Bereichen des Lebens, aus anderen Ländern, kommuniziert, dann ist es schon wichtig, weil ich hab einige Freunde, die sprechen kein Deutsch, die sprechen Englisch, ich hab auch eine gute Freundin, die spricht- mit der kann ich nur über Latein und Französisch kommunizieren, was (lacht) teilweise etwas witzig werden kann, weil, ähm, also das Französische ist für uns beide eine Fremdsprache, also sind beide für uns Fremdsprachen. (I, BG_S5, Absatz 28)

Das Fallbeispiel zeigt exemplarisch, welchen Stellenwert u.a. das Englische im Alltag der Lernenden einnimmt und mit welcher positiven (Sprach-)Einstellung sie ihm gegenübersteht. Das Englische hat zudem einen identitätsstiftenden Charakter. Die Schülerin verbindet das Lateinische mit deutlich mehr Potenzialen hinsichtlich des interkomprehensiven Lesens als das Französische, obwohl sie letzteres deutlich länger erlernt hat und besser beherrscht. Sie erklärt, dass erst der Erwerb des Lateinischen und die Kenntnisse des sprachenvernetzenden Lernens ihr das Französische näherbrachten. Das Französische beschreibt sie selbst als ihre ‚schlechteste‘ und ‚unliebste‘ Sprache, trotzdem bezieht sie sie in ihrer Freizeit ein, z.B. beim Chatten mit einer Freundin oder beim Musikhören. Insgesamt hat die Lernende wertschätzende, positive Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und schreibt ihr eine wichtige Rolle zu.

⁴⁹² Vgl. auch die Definition von Mehrsprachigkeit in F2 (I7, BG_S5): „das fließende Sprechen von mehr als einer Sprache aber auch: Beherrschen mehrerer Sprachen auf einem nützlichen Niveau.“

4.1.1.8 Fallbeispiel: Zur Rolle der Wertschätzung weiterer Erstsprachen am Beispiel des Kurdischen

BG_S10 bezeichnet in ihrer Sprachlernbiografie das Kurdische⁴⁹³ und Deutsche als ihre Muttersprachen, die sie hauptsächlich mit Familie und Freunden verwendet.⁴⁹⁴ Im Fragebogen gibt sie das Kurdische zudem beim Musikhören und beim Einkaufen an.

Die Sprachenreihenfolge Kurdisch-Deutsch findet sich auch z.B. im Sprachenporträt⁴⁹⁵ und verdeutlicht den zentralen Stellenwert des Kurdischen für die Lernende:

Kurdisch ist meine Muttersprache. Deshalb hab ich auch das Zitat „Familie ist wo Leben beginnt und Liebe niemals endet“. Mit der kurdischen Sprache verbinde ich sofort meine Familie, da meine Eltern beide Kurdisch sprechen und ich mit dieser Sprache großgeworden bin. Genau so ist es mit der deutschen Sprache. Ich empfinde auch diese Sprache als meine Muttersprache, da ich ebenfalls mit dieser Sprache aufgewachsen bin. Ich bin in Deutschland geboren und lebe hier, deswegen die Grafik mit der Aufschrift „Heimatliebe“. Neben dem Deutschen sprechen wir im Saarland ebenso den saarländischen Dialekt. Dafür hab ich den Song über das Saarland gewählt, da dieser alles perfekt beschreibt, was ich mit dem Saarland verbinde. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S10)

Die Eigenschaftszuschreibung verändert sich im Seminarfachverlauf deutlich.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET	2. ET	3. ET
langweilig – interessant	4	3	4
unmelodisch – melodisch	4	3	3
unsympathisch – sympathisch	1	3	3
unlogisch – logisch	1	3	3
unwichtig – wichtig	4	4	4

Diagramm 24: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fallbeispiel zur weiteren Erstsprache Kurdisch BG_S10 (F1, I4)

Aus der Tabelle ergibt sich v.a. für die Zuschreibung des Kurdischen als ‚sympathisch‘ und ‚logisch‘ eine Entwicklung hin zu den positiv konnotierten Adjektiven. Die Wahrnehmung des Kurdischen als ‚interessant‘ und ‚melodisch‘ bleibt weitestgehend bestehen. Die Wichtigkeit des Kurdischen weist auf die Relevanz der Sprache für die Lernende hin.

Dies bestätigt sich auch im Rahmen der abschließenden Fragebogenerhebung, in der die Lernende Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle zuschreibt und auf die Verwendung des Kurdischen und Deutschen⁴⁹⁶ im Alltag verweist (F3, I7, BG_S10). In der Reflexion zum ersten Schulhalbjahr erklärt die Schülerin zudem: „Bevor ich das Seminarfach ‚Mehrsprachigkeit‘ hatte, wusste ich nicht das es eine Bezeichnung für das Vermischen von Sprachen gibt. Jetzt weiß

⁴⁹³ Zum Kurdischen vgl. bspw. Adli (2014).

⁴⁹⁴ Dies zeigt sich bspw. auch im dritten Teil des *Mein (Sprachen-)Portfolio* in der Auflistung der Sprachen im Alltag, in der das Kurdische mit täglicher Verwendung in der Familie und Freunden aufgeführt wird.

⁴⁹⁵ Für die Abbildung des digitalen Sprachenporträts vgl. Kap. 4.1.1.2.

⁴⁹⁶ Zusätzlich verwendet die Lernende oft das Saarländische, wie sich z.B. auch in den folgenden beispielhaften Interviewauszügen zeigt. Aus meinem Forschungstagebuch geht hervor, dass die Lernende auch im Unterricht und während Präsentationen zum Gebrauch des Dialekts tendierte.

ich, das es Code-Switching heißt, wenn ich zu Hause Kurdisch und Deutsch vermische“ (P, Reflexion 31.01.2018, BG_S10).⁴⁹⁷

Eine weitere Wertschätzung erfährt die Lernende durch die Möglichkeit, sich in den Modulen 4 und 8 *Kleines* und *Großes Mehrsprachigkeitsprojekt*, mit dem Kurdischen zu beschäftigen. In Modul 4 arbeitete sie die Geschichte des Kurdischen mit Einbeziehung erster sprachlicher Merkmale auf und präsentierte ihre Erkenntnisse anschließend mit einem wissenschaftlichen Poster. Wie aus meinem Forschungstagebuch hervorgeht, war dies ein wichtiger Schritt für die Schülerin, da ihre weitere Erstsprache erstmals von ihren Mitschüler*innen wahrgenommen wurde. Es erfüllte die Lernende mit Stolz, das Kurdische vorstellen zu dürfen, und trug zur Stärkung ihrer mehrsprachigen und mehrkulturellen Identität bei.

I: Ok. Dann kommen wir zum Thema des Seminarfachs Mehrsprachigkeit. Bitte ergänze mal folgenden Satz: Sprachen sind... Wie würdest du den weiterführen?

B: (3) Ähm. Sprachen sind nicht nur ein Mittel zur Kommunikation, sondern auch, äh, die Identifikation selbst (mhm) für einen und, äh, das ist sehr schwer. Ich könnt jetzt eigentlich vieles sahn. (Wie du willst.). Also Sprachen für mich sind, ähm, (4) Zeichen von Kultur, das anfängt mit anderen Kulturen, äh, aber auch, ähm, so über- seinen Horizont zu erweitern, andere Sprachen zu verstehen und auch versuchen, sich auch andere Sprachen anzueignen. Also sie sind vielseitig und, ähm, auch vielseitig einsetzbar. (I, BG_S10, Absätze 9-10)

In Modul 8 legte die Schülerin den Fokus auf sprachliche Merkmale des Kurdischen und integrierte einen kleinen Kurdisch-Sprachkurs. Die Seminararbeit wurde in Form einer Powerpoint-Präsentation aufgearbeitet:



Abb. 6: Auszug aus der Präsentation zum Kurdischen I, BG_S10

⁴⁹⁷ Code-Switching wurde auch als Thema von drei Lernenden, zwei von ihnen mit den Erstsprachen Polnisch, für Modul 4 *Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt* gewählt.

Aus meinem Forschungstagebuch folgt, dass die Lernende die Inhalte in der Präsentation stets gut verständlich mit Beispielen – Kurdisch-Deutsch kontrastiv – vermitteln konnte. Der Kurdisch-Sprachkurs erfolgte auf Basis eines kurzen Dialogs.⁴⁹⁸

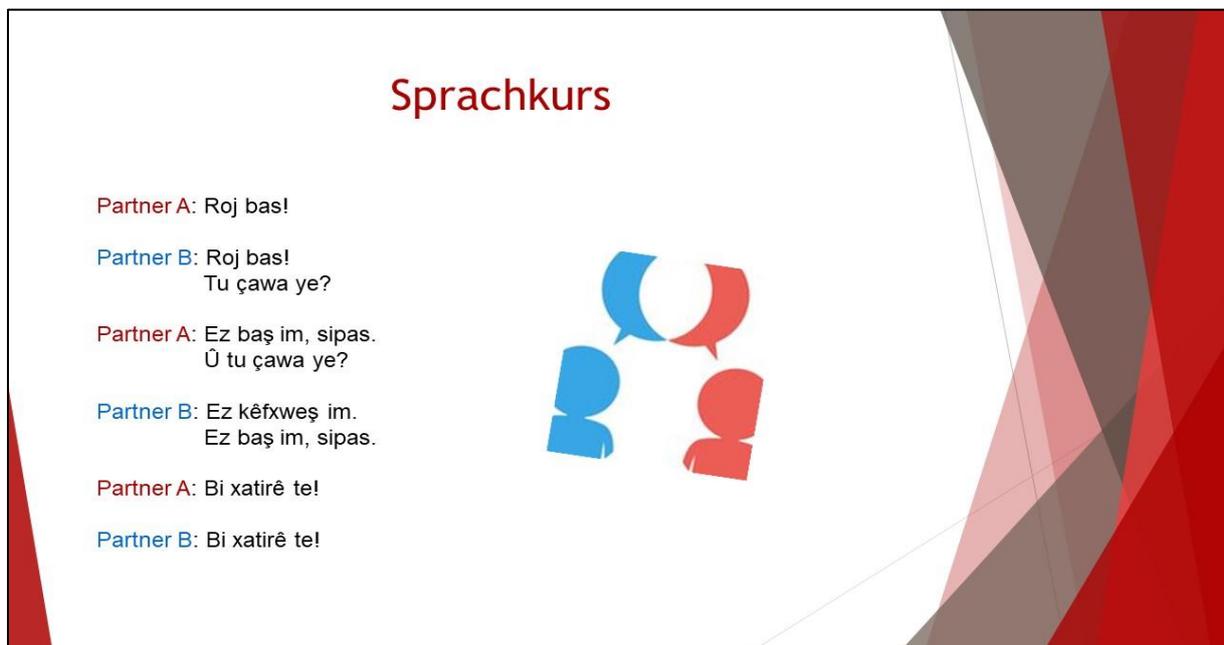


Abb. 7: Auszug aus der Präsentation zum Kurdischen II, BG_S10

Die Lernenden waren beeindruckt und motiviert, erste Dialogsegmente nachzusprechen und anzuwenden. Dies veranlasste die Lernende dazu, ihre Kurdischkenntnisse auch zukünftig mit ihren Mitschüler*innen teilen zu wollen.

I: Ok. Wie würdest du deine Einstellung zu deinen Sprachen beschreiben, also zu Deutsch, Kurdisch und den Sprachen, die du lernst?

B: Mhm. Also ich bin froh, bin für jede einzelne Sprache froh, die ich gelernt hab, und, ähm, versuche sie so oft wie's geht, äh, zu verwenden und auch so ein bisschen weiterzugeben, vielleicht an die, die halt diese Sprache nicht sprechen. Wenn jetzt zum Beispiel Klassenkameraden kommen und sagen, was heißt denn das auf Kurdisch, das würd mich interessieren, dann geb ich das natürlich gerne weiter (lacht). (I, BG_S10, Absätze 23-24)

Aus den Darstellungen geht hervor, dass das *SF Mehrsprachigkeit* zur Wertschätzung der Erstsprache der Schülerin und in diesem Kontext auch zur Förderung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz beitragen konnte, wie auch in folgendem Interviewauszug deutlich wird:

I: [...] Wir haben gerade schon über Sprachen gesprochen. Hat sich deine Sicht auf Sprachen im Laufe des Seminars verändert?

B: (3) Also ich würde sagen, mein Interesse wurde noch mehr geweckt (mhm). Also, ähm, ach so wie ich jetzt zu meiner Muttersprache stehe, ganz anders, ähm, und, ähm.

I: Inwiefern anders?

B: Also, dass es halt net nur meine Muttersprache is, sondern auch, ähm, bisschen, also, wir haben ja mehrere Sprachen kennengelernt, und, dass es sich schon so ein bisschen hervorhebt, und, dass ich auch so stolz drauf sein kann, dass ich mich mit so ner relativ seltenen gesprochenen Sprache identifizieren kann und mehr als ein Teil von mir akzeptieren kann. (I, BG_S10, Absätze 13-16)

⁴⁹⁸ Der Dialog wurde eingublendet und von der Schülerin gemeinsam mit einem weiteren kurdischsprachigen Schüler einer anderen Klasse vorgetragen. Abschließend wurden die ersten kommunikativen Basisformeln in Form einer Vokabelliste gesammelt.

Ob die Lernende das Kurdische auch in ihren Sprachlernprozess einbezieht, ist aus den Daten nicht ersichtlich, es scheint allerdings noch eine Trennung zwischen dem Kurdischen und dem Deutschen einerseits und schulischen Fremdsprachen andererseits zu geben, denn in der sprachvernetzenden Unterrichtseinheit erfolgt kein Bezug zum Kurdischen. Dies kann allerdings auch mit fehlenden Gemeinsamkeiten zwischen den romanischen Sprachen und dem Kurdischen erklärt werden.

Das Fallbeispiel illustriert exemplarisch, welche positiven Einfluss die Einbeziehung, Wertschätzung und soziale Einbindung von weiteren Erstsprachen für Lernende haben können.

4.1.1.9 Fallbeispiel: Die Relevanz des Saarländischen im Alltag

BG_S4 gibt im Fragebogen sowie der Sprachlernbiografie das Deutsche sowie das Saarländische als seine Mutter- bzw. Erstsprachen an.⁴⁹⁹ Im Sprachenporträt⁵⁰⁰ führt er die Rolle des Dialekts in seinem Alltag und die Verbindung mit dem Saarland weiter aus: „[...] Saarländisch benutze ich jeden Tag mit meinen Freunden und meiner Familie. *Typisch fürs Saarland is Karlsberg Ur Pils und die Rivalität zu de Pälzer.* [...]“ (P, Reflexion Sprachenporträt, BG_S4; Herv. durch Autorin). Der Bezug zum Saarländischen wird besonders durch den Wechsel in den Dialekt deutlich. Zudem zeigt sich eine hohe Alltagsrelevanz, v.a. in der Kommunikation mit Freunden und Familie:

Sprachgebrauchskontext	angegebene Sprachen
Unterhaltungen mit Freunden	Saarländisch, Englisch
Unterhaltungen mit der Familie	Saarländisch
Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	Deutsch, Saarländisch
Beim Chatten im Internet	Deutsch, Saarländisch
In sozialen Netzwerken	Deutsch, Saarländisch, Englisch
Beim Online-Gaming	Deutsch, Saarländisch, Englisch
Auf der Klassenfahrt	Deutsch, Saarländisch, Englisch
In den Pausen in der Schule	Saarländisch
Beim Einkaufen	Deutsch, Saarländisch
Bei der Arbeit (Kontext vom Lernenden selbst ergänzt)	Deutsch, Saarländisch, Englisch, Niederländisch

Tabelle 20: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel zur Rolle des saarländischen Dialekts BG_S4 (F1, I3)

Aus der Tabelle geht hervor, dass dem Saarländischen in der Alltagskommunikation gemeinsam mit dem Standarddeutschen eine zentrale Rolle zukommt. Die Sprachgebrauchskontexte umfassen v.a. informelle Kommunikation im privaten, schulischen und beruflichen Kontext.

Die Eigenschaftszuschreibung mit Adjektiven bestätigt die positive Wahrnehmung, die im Seminarfachverlauf gleichbleibt.

⁴⁹⁹ In dieser Lerngruppe erfolgt von zwei weiteren Schüler*innen dieselbe Angabe, in der GY-Lerngruppe führen neun Lernende den Dialekt als eine der Erstsprachen auf.

⁵⁰⁰ Für die Abbildung des digitalen Sprachenporträts vgl. Kap. 4.1.1.2.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET	2. ET	3. ET
langweilig – interessant	4	4	4
unmelodisch – melodisch	4	4	4
unsympathisch – sympathisch	4	4	4
unlogisch – logisch	3	3	3
unwichtig – wichtig	4	4	4

Diagramm 25: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fallbeispiel zur Rolle des saarländischen Dialekts BG_S4 (F1, I4; F2, I1; F3, I1)

Das Interesse am Dialekt zeigt sich zudem in der Themenwahl („das Saarländische“) im Rahmen von Modul 8 *Großes Mehrsprachigkeitsprojekt*, die er wie folgt begründet: „[...] In der großen Seminararbeit⁵⁰¹ habe ich mich mit dem Saarländischen beschäftigt, da es meine Heimatsprache ist und ich mehr über sie erfahren wollte“ (P, Abschlussreflexion, BG_S4). Die Bezeichnung des Saarländischen als Heimatsprache findet sich auch im Interview an mehreren Stellen wieder. Zunächst geht der Schüler in seiner Ergänzung des Satzes „Sprachen sind...“ auf den Dialekt ein und verwendet in diesem Zusammenhang ein dialektal gefärbtes Deutsch:

[...] Sprachen sind ein wichtiger Bestandteil im Alltag, im Leben, äh, wegen der Verständigung, auch Mehrsprachigkeit, weil es is wichtig, dass man net nur seine Heimatsprache spricht, sondern sich auch in Hochdeutsch und jetzt bei uns verständigen kann. [...] (I, BG_S4, Absatz 14; Herv. durch Autorin)

Im Kontext seiner (Sprach-)Einstellungen erklärt er weiter: „[...] Saarländisch habe ich, würde ich sagen, schon eine emotionale Bindung, weil es meine Heimatsprache is und ich damit auch das Saarland und meine Heimat verbinde [...]“ (I, BG_S4, Absatz 26). Zusätzlich werden die emotionale Verbundenheit mit dem Dialekt und das starke regionale Zugehörigkeitsgefühl zum Saarland deutlich. Auf die Frage nach einer gemeinsamen Sprache zur Verständigung gibt er zu bedenken: „Es wär praktischer, weil dann könnt sich jeder mit jedem verständigen, aber in Bezug auf Heimat find ich's nicht so gut, weil jeder hat ja seinen eigenen Dialekt und verbindet damit auch, äh, ja Familie, Freunde und Heimat an sich“ (I, BG_S4, Absatz 40).

Auffällig ist zudem die Sprachwahl im Verlauf des Interviews. Zu Beginn antwortet der Lernende im Dialekt, nach einigen Fragen in Standarddeutsch mit dialektaler Färbung und erst in der Hälfte des Interviews wechselt der Lernende unvermittelt in die Standardsprache:⁵⁰²

I: Ok und würdest du sagen, Sprachen lernen ist eher leicht oder eher schwer?

B: (3) Mhm. Eher leicht, weil man kann sich *jo vill von annere Sprache erschließe, die ma schon kann. Aber jenodem, welche Sprache es is, kanns ach schwer sinn, zum Beispiel jetzt beim Russischen han ma jo bei der än Präsentation gesiehn, dass das e ganz anneri Schrift is und die Grammatik ganz annersch is.*

I: Mhm. Wie würdest du deine Einstellung gegenüber deinen Sprachen beschreiben, also deiner Muttersprache und deinen Fremdsprachen?

B: Also Deutsch hab ich jetzt- man muss es halt können. Ähm, in der Schule ist es halt ach wichtig, im Abitur, das jetzt kommt. [...] (I, BG_S4, Absätze 23-26; Herv. durch Autorin.)

⁵⁰¹ Die Seminararbeit⁵⁰¹ beinhaltet neben einer kurzen Einführung in den Dialektbegriff die Aufarbeitung des historischen Kontexts, die Entstehung der saarländischen Dialekte, erste Grundlagen zu Schreibung und Aussprache sowie exemplarische Besonderheiten des Saarländischen. Im Rahmen der Besonderheiten wird auch auf lexikalische Gemeinsamkeiten zwischen dem Dialekt und dem Französischen verwiesen, wie die Bezeichnung des Bürgersteigs als *troddwa* basierend auf *trottoir*.

⁵⁰² Dieses Phänomen wurde auch in anderen Interviews beobachten, wobei die Lernenden teilweise komplett im saarländischen Dialekt geantwortet haben, z.B. BG_S10, BG_S12, GY_S22, GE_S25.

Aus diesem und den anderen Interviews lassen sich folgende Hypothesen für den Wechsel bzw. die Dialektverwendung ableiten, die teilweise auch miteinander zusammenhängen: Die Interviewsituation ist neu für die Lernenden und mit einer gewissen Anspannung bzw. Nervosität verbunden, die zwar in der einleitenden Phase des Interviews reduziert, aber nicht gänzlich genommen werden konnte. Die Lernenden verwenden den Dialekt, da er z.T. ihre Hauptkommunikationssprache im Alltag ist und ihnen Sicherheit gibt. Sobald sie sich im Interview sicherer fühlen, wechseln sie ins Hochdeutsche. Einige Lernende verwenden auch im Unterricht kein Hochdeutsch, z.B. BG_S10, BG_S12. In Kombination mit der ungewohnten Interviewsituation ist es den Lernenden nicht möglich das Hochdeutsche zu verwenden. Bei BG_S4 und besonders deutlich bei BG_S2 kann im Interview beobachtet werden, dass sie v.a. bei persönlichen, emotionalen Themen, wie dem Saarländischen als Heimatsprache oder dem Italienischen als Sprache des Vaters, in den Dialekt wechseln.

Das Fallbeispiel verdeutlicht exemplarisch die Rolle des Dialekts für die (Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness*. Die Einbeziehung des Dialekts macht den Lernenden deutlich, dass sie nicht einsprachig aufwachsen, sondern das Saarländische Teil ihrer mehrsprachigen Identität ist. Der Schüler (er-)lebt das Saarländische als wichtige sprachliche und kulturelle Ressource im Alltag und nimmt es als Teil seiner Identität wahr.

4.1.1.10 Zusammenfassung Fallbeispiele I

In allen drei Fallbeispielen kommt Mehrsprachigkeit für die Lernenden – aus jeweils unterschiedlicher, individueller Perspektive – eine besondere Rolle zu.

Im ersten Fallbeispiel (Kap. 4.1.1.7) bestätigt sich die Wahrnehmung des Englischen als ‚leichte‘, wichtige und omnipräsente Sprache im Alltag der Lernenden, die auch in der fallübergreifenden Analyse deutlich wurde (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.1.4; 4.1.1.5; 4.1.1.6). Gleiches gilt für den eher marginalen Stellenwert des Französischen. Die Lernende empfindet es als wichtig, eher leicht und vertraut, auch wenn sie es gleichzeitig eher als uninteressant und un-sympathisch einordnet. Trotz ihrer einerseits ablehnenden Haltung verwendet sie das Französische auch in außerschulischen Kontexten und verweigert sich nicht der Verwendung, wie es aus der fallübergreifenden Analyse für einen Großteil der Lernenden hervorgeht. Als besonders hilfreich für das interkomprehensives Lesen und das weitere Sprachenlernen beschreibt sie indes das Lateinische, da es ihr z.B. hinsichtlich grammatischer Phänomene oder Fachterminologie weiterhilft. Zudem gibt sie an, erst durch ihre Lateinkenntnisse das Französische besser verstanden zu haben. Exemplarisch belegt dieses Fallbeispiel die besondere Rolle des Lateinischen für das sprachenvernetzende Lernen in der romanischen

Sprachengruppe. Daran schließt sich die Frage nach der Rolle des Lateinunterrichts an, in dem anders als z.B. im Französischunterricht die Thematik fest verankert zu sein scheint.

Das zweite Fallbeispiel (Kap. 4.1.1.8) verdeutlicht den positiven Einfluss eines mehrsprachigkeitsorientierten Sprachenunterrichts für die Förderung und Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* für lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsene Lernende am Beispiel des Kurdischen.⁵⁰³ Die Lernende gewinnt an Selbstvertrauen und Stolz im Umgang mit dem Kurdischen und empfindet diese Wertschätzung als äußerst bestärkend. In diesem Kontext wird sie motiviert, sich intensiver mit ihrer weiteren Erstsprache zu befassen und ihren Mitschüler*innen näherzubringen.⁵⁰⁴ Als besonders sinnvoll hat sich dabei die freie Themenwahl in Modul 4 und 8 erwiesen, da es den Lernenden selbst überlassen war, ob und in welchem Rahmen, z.B. Sprachkurs oder Code-Switching-(Selbst-)Analyse, sie sich mit ihren Erstsprachen beschäftigen möchten. In dieser Lerngruppe wurden neben dem Kurdischen bspw. kleine Sprachkurse für das Italienische, Bosnische, Kroatische und Russische entwickelt und durchgeführt.⁵⁰⁵ In der GE-Lerngruppe führten die Lernenden mit Bulgarisch- und Arabisch als Erstsprachen ebenso Sprachkurse durch, die auch sehr positiv aufgefasst wurden.⁵⁰⁶

Das dritte Fallbeispiel (Kap. 4.1.1.9) illustriert die Relevanz des Saarländischen im Alltag des Lernenden. Er beschreibt eine starke (emotionale) Verbundenheit mit dem Dialekt und dem Saarland und hat positive (Sprach-)Einstellungen. Ein starker Lebensweltbezug besteht v.a. für die (informelle) Kommunikation, z.B. mit Familie, Freunden oder beim Einkaufen. Eine besondere Rolle nimmt die Verbindung des Saarländischen mit Heimat und ‚Heimatsprache‘ ein. Das regionale Zugehörigkeitsgefühl wird in diesem Fallbeispiel besonders deutlich, was sich auch durch die Verwendung des Dialekts oder dialektaler Elemente zeigt. Das Fallbeispiel vertieft und bestätigt die Erkenntnisse aus der fallübergreifenden Analyse, die auch für die anderen Lerngruppen gelten (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.2; 4.1.2.2.; 4.1.3.2).

In den drei Fallbeispielen zeigen sich auch jeweils deutliche Bezüge zu *Translanguaging*⁵⁰⁷, denn jegliche Form von Sprachlichem wird genutzt und eine Offenheit gegenüber allen sprachlichen und kulturellen Ressourcen (vor-)gelebt.

⁵⁰³ Dies wirkt sich nicht unmittelbar auf den (Fremd-)Sprachenlernprozess aus, ist allerdings mit einem positiven Einfluss verbunden, z.B. auf Ebene der (Sprachen-)Bewusstseinsförderung und der Identitätsbildung.

⁵⁰⁴ Dieses Fallbeispiel steht stellvertretend für weitere Schüler*innen dieser Lerngruppe, die ähnliche Erfahrungen beschreiben und ebenfalls die Möglichkeit sich näher mit ihren Erstsprachen auseinanderzusetzen nutzten (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.1.3).

⁵⁰⁵ Z.T. von Lernenden, die diese Sprachen nicht als Erstsprachen erlernt haben, sondern mit ihnen im familiären Kreis (Italienisch) oder mit dem Partner (Russisch) in Berührung kommen.

⁵⁰⁶ Besonders spannend war für die Lernenden dabei das Entdecken neuer Alphabete und das Schreiben des eigenen Vornamens auf Arabisch.

⁵⁰⁷ Zu *Translanguaging* vgl. z.B. García (2009), García/Wei (2014) und Montanari/Panagiotopoulou (2019: 107).

4.1.2 Gymnasium

4.1.2.1 Umsetzung: Rahmenbedingungen und Module

Am GY war die vorliegende Studie als Schwerpunktthema in ein Halbjahr in einem SF zur Auslandsaufenthaltsvorbereitung in der 11. Klassenstufe eingebunden. Die Sitzungen fanden montags in der 7.-8. Stunde statt und es wurde von 27 Schüler*innen besucht.

Die Sprachenfolge an der Erhebungsschule sieht das Französische als erste und das Englische als zweite Fremdsprache vor. Ab der 8. Klassenstufe können die Schüler*innen im sprachlichen Zweig zwischen Spanisch und Latein als dritte Fremdsprache wählen.⁵⁰⁸

Die Prüfungsleistungen konnten mit der Lehrkraft und auf Basis der *Empfehlungen und Handreichung für das Seminarfach in der Gymnasialen Oberstufe Saar* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland ²2010) flexibel abgestimmt werden.⁵⁰⁹

Ausgehend davon und von den geplanten Modulen (vgl. Kap. 3.1.3) gestaltete sich der Aufbau für den thematischen Schwerpunkt Mehrsprachigkeit wie folgt:⁵¹⁰

Schulhalbjahr	Module
2. Schulhalbjahr 2017/2018	Modul 1: Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen Modul 2: Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit Modul 5: <i>Linguistic Landscaping</i> ⁵¹¹ Modul 7: Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse (Teil 1)
1. Schulhalbjahr 2018/2019	Modul 3: Die romanische Sprachenfamilie – <i>EuroComRom</i> Modul 7: Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse (Teil 2)

Tabelle 21: Übersicht durchgeführte Module SF Mehrsprachigkeit GY

4.1.2.2 Lerngruppenszusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden

Die Lerngruppe setzt sich aus 27 Schüler*innen zusammen, darunter 21 Schülerinnen und 6 Schüler. Das Durchschnittsalter betrug zu Projektbeginn 16,7 Jahre. Eine übersichtliche

⁵⁰⁸ Außerdem wird an der Schule ein bilingualer deutsch-französischer Zug angeboten, bei dem ab Klassenstufe 7 gesellschaftswissenschaftliche Fächer auf Französisch unterrichtet werden. Schüler*innen, die diesen Zweig wählen, belegen automatisch ein darauf abgestimmtes SF, d.h. für die Schüler*innen, die an diesem Forschungsprojekt teilgenommen haben, wird von obiger Spracherwerbsreihenfolge ausgegangen, wobei die Schüler*innen nicht zwingend drei Fremdsprachen belegt haben müssen, da ab Klasse 8 auch statt Spanisch oder Latein der naturwissenschaftliche Zweig belegt werden kann.

⁵⁰⁹ Die Prüfungsleistungen orientierten sich an den durchgeführten Modulen und umfassten u.a. das Vorbereiten und Halten einer Gruppen-Präsentation, das Führen des *Mein (Sprachen-)Portfolios* sowie das Planen und Durchführen einer sprachenvernetzenden Unterrichtseinheit für eine 7. Klasse.

⁵¹⁰ Der Ablauf wurde während der Durchführung stetig angepasst, die Tabelle zeigt die finale Version. Ursprünglich sollten alle Module in einem Schulhalbjahr durchgeführt werden, aus Zeitgründen musste allerdings die Fertigstellung der sprachenvernetzenden Unterrichtseinheiten sowie die damit verbundene Durchführung des Mehrsprachigkeits-Projekttags für die 7. Klasse auf das nächste Schulhalbjahr verschoben.

⁵¹¹ In dieser Lerngruppe wurde Modul 5 vor Modul 3 behandelt, daher sind die Module nicht chronologisch aufgeführt. Relevant wird dies in Kap. 4.1.2.3 im Rahmen der Einzelmodulevaluation, da die Module 3 und 7 Synergien aufweisen und daher auch zusammenhängend dargestellt werden.

Darstellung der Lerngruppenzusammensetzung und Spracherwerbsreihenfolge der Schulfremdsprachen erfolgt tabellarisch in Anlehnung an Bär (2009: 158f.).

Sigle	Alter	Geschlecht	Erstsprache(n)	Fremdsprachen (1., 2., 3. FS, in Lernjahren)			
				Englisch	Französisch	Spanisch	Latein
GY_S1	16	männlich	Deutsch	2. FS, 7	1. FS, 9		
GY_S2	17	weiblich	Deutsch	2. FS, 5	1. FS, 7		
GY_S3	17	weiblich	Deutsch, Italienisch	2. FS, 5	1. FS, 10	3. FS, 4	
GY_S4	17	weiblich	Deutsch	2. FS, 6	1. FS, 5		3. FS, 4
GY_S5	17	weiblich	Spanisch, Deutsch, Saarländisch	2. FS, 7	1. FS, 5	3. FS, 5	
GY_S6	18	weiblich	Deutsch, Saarländisch	2. FS, 6	1. FS, 6		
GY_S7	16	weiblich	Deutsch	2. FS, 5	1. FS, 7		3. FS, 4
GY_S8	17	weiblich	Deutsch	2. FS, 5	1. FS, 7 (bili)	3. FS, 4	
GY_S9	16	männlich	Deutsch	2. FS, 6	1. FS, 9		
GY_S10	17	weiblich	Deutsch, Saarländisch	2. FS, 4	1. FS, 4	3. FS, 4	
GY_S11	16	weiblich	Deutsch, Saarländisch	2. FS, 6	1. FS, 7		3. FS, 4
GY_S12	18	weiblich	Deutsch	2. FS, 5	1. FS, 7	3. FS, 3	
GY_S13	17	männlich	Deutsch	2. FS, 4	1. FS, 4	3. FS, 3	
GY_S14	17	weiblich	Deutsch	2. FS, 5	1. FS, 5		3. FS, 4
GY_S15	17	weiblich	Deutsch	2. FS, 6	1. FS, 10		
GY_S16	16	weiblich	Deutsch	2. FS, 6	1. FS, 9		3. FS, 4
GY_S17	18	weiblich	Deutsch, Saarländisch	2. FS, 5	1. FS, 9		
GY_S18	16	weiblich	Deutsch	2. FS, 6	1. FS, 11		3. FS, 3
GY_S19	16	weiblich	Deutsch	2. FS, 6	1. FS, 10		
GY_S20	17	weiblich	Deutsch	2. FS, 6	1. FS, 6		3. FS, 4
GY_S21	17	weiblich	Deutsch, Saarländisch	2. FS, 6	1. FS, 9		3. FS, 4
GY_S22	17	männlich	Deutsch	2. FS, 5	1. FS, 7	3. FS, 4	
GY_S23	17	männlich	Deutsch, Saarländisch	2. FS, 6	1. FS, 7		
GY_S24	16	männlich	Deutsch, Saarländisch	2. FS, 6	1. FS, 7	3. FS, 3	
GY_S25	16	weiblich	Deutsch	2. FS, 6	1. FS, 10		
GY_S26	17	weiblich	Deutsch, Saarländisch	2. FS, 6	1. FS, 7		3. FS, 4
GY_S27	17	weiblich	Vietnamesisch, Deutsch	2. FS, 5	1. FS, 7	3. FS, 4	

Tabelle 22: Übersicht Lerngruppenzusammensetzung mit Sprachlernprofilen GY

Das Deutsche ist für alle Schüler*innen die oder eine Erstsprache. Neben dem Deutschen bezeichnen neun Schüler*innen das Saarländische als Erst- bzw. Muttersprache. Als weitere

Erstsprachen wurden das Italienische, Spanische und Vietnamesische genannt.

Das Französische ist – gemäß der Spracherwerbsfolge der Schule – für alle Lernenden die erste und das Englische die zweite Fremdsprache, gefolgt von Latein oder Spanisch als dritte Fremdsprachen. Das Französische wurde dabei durchschnittlich über einen Zeitraum von 7,5 Jahren gelernt.⁵¹² Die Schülerin GY_S8 hat von der 5.-9. Klasse den deutsch-französischen bilingualen Zweig belegt, danach das Französische allerdings abgewählt. Zwei Schülerinnen geben an, das Französische auch in der Oberstufe als abiturrelevantes Fach weiterzubelegen. Die restlichen 25 Schüler*innen haben das Französische zur 10. Klassenstufe abgewählt. Das Englische wurde durchschnittlich 5,6 Jahre als Fremdsprache erlernt bzw. wird von 17 Schüler*innen weitergeführt und als abiturrelevantes Fach belegt. Je neun Schüler*innen belegen das Spanische und Lateinische als dritte Fremdsprache seit Klasse 8. Für beide ergibt sich eine durchschnittliche Lernjahranzahl von etwa 4 Jahren.

Der folgende ausführliche Einblick in die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Schüler*innen komplementiert die Zusammenschau der Lerngruppenzusammensetzung.

Deutsch als Erstsprache

Für alle 27 Lernenden ist das Deutsche die oder eine der Erstsprachen und in fast allen Sprachgebrauchskontexten von zentraler Bedeutung:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Im Unterricht	27	100 %
In Büchern/Zeitschriften	27	100 %
In Filmen/Serien	27	100 %
In sozialen Netzwerken	27	100 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	26	96 %
Beim Musikhören	26	96 %
Im Urlaub	25	93 %
In meiner Freizeit	24	89 %
Beim Chatten im Internet	24	89 %
Auf der Klassenfahrt	23	85 %
Auf Blogs	22	81 %
Beim Einkaufen	22	81 %
Beim Online-Gaming	20	74 %
Beim Schüler*innenaustausch	18	67 %
In Unterhaltungen mit Freunden	16	59 %
In den Pausen in der Schule	15	56 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	14	52 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	17	63 %

Tabelle 23: Sprachgebrauchskontexte Deutsch als Erstsprache GY (F1, I3)

⁵¹² Die z.T. hohe Lernjahranzahl von durchschnittlich 7,5 Lernjahren ergibt sich einerseits aus der Angabe, ob die Schüler*innen bereits in der Grundschule – entweder ab der 1. oder 3. Klasse – mit dem Französischlernen begonnen haben, was bei einer größeren Anzahl der Lernenden zutrifft. Andererseits ist, wie auch in der BG-Lerngruppe, die Angabe der Lernjahre nicht immer einheitlich (vgl. dazu Kap. 4.1.1.2).

Das Deutsche hat eine hohe Alltagsrelevanz für die Lernenden. Auf den ersten Blick widersprüchlich ist der Befund, dass das Deutsche in alltäglichen Kommunikationskontexten, wie Unterhaltungen mit Freunden, Familie und Mitschüler*innen oder in Pausen in der Schule, für etwas weniger als die Hälfte der Lernenden zunächst keine große Rolle zu spielen scheint. Die Divergenz ergibt sich daraus, dass in diesen Kommunikationssituationen das Saarländische von jeweils mehr als 10 Lernenden als einzige Sprache angegeben wurde (vgl. dazu auch Abschnitt zu Saarländischen in diesem Kapitel). Dennoch ist das Standarddeutsche auch in der mündlichen Kommunikation präsent und zentral, ebenso und mit deutlich höheren Angaben in weiteren schriftlichen, z.B. Chatten im Internet, sowie eher als rezeptiv einzuordnenden Aktivitäten, z.B. Film/Serie anschauen oder Musikhören. Es ist die Hauptkommunikationssprache der Schüler*innen, wenn auch dem Saarländischen in dieser Lerngruppe eine besonders hohe Relevanz zukommt.⁵¹³

Von 26 der 27 Schüler*innen liegt ein digitales Sprachenporträt vor. Für die Darstellung des Deutschen bilden 11 Lernende u.a. eine Deutschlandflagge ab, fünf Lernende beziehen z.T. zusätzlich noch eine Deutschlandkarte, Referenzen zu deutschen Städte (z.B. Köln) oder berühmten Sehenswürdigkeiten (z.B. Schloss Neuschwanstein; das Brandenburger Tor) ein. Weitere Abbildungen fokussieren (stereo-)typische Assoziationen mit dem Deutschen, wie Bier (6), Brezeln (5), Fußball (2), Socken in Sandalen (1), Schnitzel (1) oder Bayrische Trachtenkleidung (1). Sechs Lernende stellen eine Verbindung des Deutschen mit Familie und/oder Freunden her. Weitere Sprachenporträts beinhalten bspw. den Spruch „Sprechen Sie Deutsch?“ oder einen Bezug zu Österreich und der Schweiz im Zusammenhang mit Urlaub, was im Kontext des Deutschen als plurizentrische Sprache zu erwähnen ist (vgl. auch Korb 2022b).

In 17 der 21 Sprachenporträtreflexionen wird ein Bezug zum Deutschen hergestellt, insbesondere als Mutter- bzw. Erstsprache und als Sprache für die Kommunikation mit Freunden und Familie wahrgenommen wird. Eine Verbindung mit den abgebildeten (stereo-)typischen Assoziationen findet sich in den Reflexionen kaum wieder.⁵¹⁴ Eine Lernende stellt zusätzlich eine Verknüpfung des Deutschen mit Englisch und der Jugendsprache her.

⁵¹³ Das gleiche Ergebnis in Hinblick auf die Angabe der Sprachgebrauchskontexte geht aus der Sichtung der Sprachlernbiografien als eine Sprachstandserhebung im Rahmen des Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen* hervor. Die Erkenntnis dient an dieser Stelle als Bestätigung und wird aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl und der Vermeidung von Dopplungen nicht vertieft. Die Sichtung der Sprachlernbiografien hat gezeigt, dass die für das Deutsche gewonnene Erkenntnis auch für die weiteren Sprachen gilt, sodass der Passus zu den Sprachlernbiografien zur Vermeidung von Dopplungen im Folgenden nicht jeweils erneut aufgeführt wird.

⁵¹⁴ Dies verdeutlicht nochmals die Relevanz von Reflexionsarbeit, denn die visuelle Darstellung der Sprachenporträts allein gewährt nur einen oberflächlichen Einblick, erst die Reflexionen ermöglichen eine tiefere Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und kulturellen Repertoire der Lernenden.

[...] Von zentraler Bedeutung ist für mich Deutsch, denn es stellt meine Muttersprache dar und ich nutze es um mit meiner Familie und meinen Freunden zu kommunizieren. Deutsch bestimmt also einen Alltag, weshalb ich es auch in die Mitte gesetzt und alle anderen Sprachen darum gruppiert habe. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S11)

[...] Deutschland habe ich das Symbol Freundschaft/Familie zugeordnet, da ich sowohl mit meinen Freunden als auch mit meiner Familie Deutsch rede. Auch in der Schule spreche ich Deutsch, was ich die Schule erklären soll. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S14)

[...] Um die Saarland-Abbildung habe ich einmal die Deutschlandflagge gesetzt, zum Anderen einen Spruch „So you speak English?“ „See I so out“. Anhand dieses Spruches wird einerseits deutlich, dass ich deutlich besser Deutsch, als Englisch sprechen kann. Andererseits kommt zum Ausdruck, dass ich, wie auch viele andere Deutsche „Denglisch“ spreche. Zudem drückt der Spruch auch in gewisser Weise aus, dass Englisch schon ein großer Bestandteil der deutschen Sprache geworden ist. Die Grafik mit der deutschen Jugendsprache verdeutlicht erneut die Mehrsprachigkeit, die es sowohl in der Jugendsprache als auch im Deutschen allgemein gibt. Desweiteren kommt die Verankerung der Jugendsprache im Deutschen zum Ausdruck. Ich habe die deutschen Bilder um die Saarländischen angeordnet, da ich im Alltag öfter Saarländisch als Hochdeutsch spreche. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S19)

Die Eigenschaftszuschreibungen mit Adjektivgegensatzpaaren ermöglichen einen weiteren Einblick in die Wahrnehmung des Deutschen:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 27 M (SD)	1 2 3 4
langweilig – interessant	2,85 (0.86)	
unmelodisch – melodisch	1,96 (0.86)	
unsympathisch – sympathisch	2,92 (0.72)	
unlogisch – logisch	2,88 (0.85)	
unwichtig – wichtig	3,7 (0.54)	

Diagramm 26: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Deutsch als Erstsprache GY (F1, 14)

Aus dem Diagramm geht eine Tendenz zu den eher positiv konnotierten Adjektiven verbunden mit einer entsprechend eher positiven Wahrnehmung des Deutschen hervor. Die Lernenden messen dem Deutschen eine große Wichtigkeit bei. Zudem empfinden sie es als ‚sympathisch‘, ‚logisch‘ und ‚interessant‘. Ebenso wie in den beiden anderen Lerngruppen (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.3.2) schreiben die Schüler*innen dem Deutschen eher das Adjektiv ‚unmelodisch‘ als ‚melodisch‘ zu.

Verschiedene Herkunftssprachen als weitere Erstsprachen

Drei Lernende geben zusätzlich zum Deutschen eine weitere Erstsprache an (1x Italienisch, 1x Spanisch, 1x Vietnamesisch). Besonders interessant für diese Arbeit ist, mit dem Schwerpunkt auf der romanischen Sprachenfamilie, dass das Italienische und Spanische⁵¹⁵ als Herkunftssprachen vertreten sind.⁵¹⁶ Die Bedeutung der weiteren Erstsprachen zeigt sich auch in der Übersicht zu den exemplarischen Sprachgebrauchskontexten:

⁵¹⁵ Die Schülerin, die das Spanische als weitere Erstsprache angibt, belegt es gleichzeitig als Fremdsprache. Ihre Antworten werden an dieser Stelle mitaufgenommen und nicht bei der Darstellung des Spanischen als Fremdsprache.

⁵¹⁶ Für eine ausführliche Darstellung vgl. die Fallbeispiele in Kap. 4.1.2.7 und 4.1.2.8.

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
In Unterhaltungen mit meiner Familie	3, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch 1 x Thailändisch	100 %
In meiner Freizeit	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
In Unterhaltungen mit Freunden	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
In Büchern/Zeitschriften	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
Beim Chatten im Internet	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
Beim Musikhören	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
In Filmen/Serien	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
In sozialen Netzwerken	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
Im Urlaub	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	2, davon 1 x Italienisch 1 x Spanisch	67 %
Im Unterricht	1 x Spanisch	33 %
Auf Blogs	1 x Italienisch	33 %
In den Pausen in der Schule	1 x Italienisch	33 %
Beim Einkaufen	1 x Italienisch	33 %
Beim Schüler*innenaustausch	1 x Spanisch	33 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	0	0 %
Beim Online-Gaming	0	0 %
Auf der Klassenfahrt	0	0 %

Tabelle 24: Sprachgebrauchskontexte weitere Erstsprache GY (F1, I3)

Die Herkunftssprachen sind für alle drei Lernende in Unterhaltungen mit der Familie zentral. Während das Italienische und Spanische in vielen weiteren Sprachgebrauchskontexten Verwendung finden, wird das Vietnamesische von der Lernenden nicht wiederaufgeführt.

In den digitalen Sprachenporträts werden die Herkunftssprachen besonders hervorgehoben, z.B. durch Platzierung in der Mitte. Auf allen drei Sprachenporträts werden Flaggen für die jeweiligen Herkunftsländer abgebildet. Zusätzlich finden sich auf den Sprachenporträts, die Italienisch und Spanisch beinhalten, (stereo-)typische Assoziationen wie Pizza, Eis, die Automarke *Ferrari* und ein spanischer Torero. Die Lernende, deren weitere Erstsprache das Spanische ist, stellt zudem einen Bezug zu Urlaub und Familie her. Die Schülerin mit Vietnamesisch

als weiterer Erstsprache bildet eine Landkarte von Vietnam sowie eine cartoonartige Darstellung von sich selbst ab. Zudem betitelt sie das Vietnamesische als ihre Muttersprache und das Deutsche als ihre zweite Sprache.

Die Sprachenporträtreflexionen liegen nur von den Lernenden mit Spanisch und Italienisch als weitere Erstsprachen vor. Hier bestätigt sich, dass sie mit ihren Herkunftssprachen insbesondere Familie, aber auch (Stereo-)Typisches, ähnlich wie für das Deutsche, verbinden.

Ich habe mir für mein Sprachenporträt die fünf Sprachen ausgesucht, mit den ich täglich konfrontiert werde. Dazu zählen meine Muttersprache Italienisch, Französisch, Spanisch, Englisch und natürlich Deutsch. Meine Muttersprache bedeutet mir sehr viel, weshalb ich sie in der Mitte dargestellt habe. Mit der verbinde ich außer meiner Familie auch Eis, Pizza, Ferrari und den schiefen Turm von Pisa. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S3)

In meinem Alltag und in meinen Ferienzeiten bin ich von verschiedenen Sprachen umgeben. Zu diesen Sprachen gehören Deutsch, Spanisch, Englisch, Französisch und Italienisch. Jede dieser Sprachen habe ich mit der jeweiligen Flagge des entsprechenden Landes dargestellt. Dann habe ich jeder Sprache, bzw. jedem Land etwas typisches zugeordnet. So zum Beispiel ein Stierkampf dem Land Spanien, [...]. Des Weiteren habe ich das, was ich mit den Ländern und Sprachen noch persönlich verbinde bildlich zur schau gestellt. Zu der Sprache Deutsch habe ich meine Familie zugeordnet, genauso wie der Sprache Spanisch, da diese meine Muttersprachen sind und ich diese Sprachen innerhalb meiner Familie und Bekannten spreche. Außerdem habe ich zu Spanisch den Urlaub zugeordnet, da ich dort oft Urlaub mache. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S5)

Aus der Eigenschaftszuschreibung folgt eine positive Wahrnehmung:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 3 M (SD)	1 2 3 4
langweilig – interessant	3,67 (0.58)	
unmelodisch – melodisch	3,67 (0.58)	
unsympathisch – sympathisch	4 (0)	
unlogisch – logisch	3,67 (0.58)	
unwichtig – wichtig	3,33 (1.15)	

Diagramm 27: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren weitere Erstsprachen GY (F1, 14)

Die Lernenden verbinden die positiv konnotierten Adjektive mit ihren jeweiligen Erstsprachen, empfinden sie als ‚sympathisch‘, ‚interessant‘, ‚melodisch‘ und ‚logisch‘ und in geringerem Maße auch als ‚wichtig‘. Die Lernenden mit Spanisch und Italienisch als weitere Erstsprachen vergeben hier den Wert 3, die Lernende mit Vietnamesisch den Wert 4, was dahingehend interessant ist, dass die beiden erstgenannten Schülerinnen ihre weiteren Erstsprachen deutlich mehr in alltäglichen Sprachgebrauchskontexten anwenden als die Lernende mit Vietnamesisch, bei der die Sprache v.a. im familiären Kontext verortet ist.

Englisch

Alle 27 Schüler*innen belegen/belegten das Englische als zweite Fremdsprache und verbinden es v.a. mit folgenden Sprachgebrauchskontexten:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
In Filmen/Serien	27	100 %
Beim Musikhören	26	96 %
In sozialen Netzwerken	21	78 %
Im Urlaub	21	78 %
Im Unterricht	20	74 %
In meiner Freizeit	7	26 %
Beim Schüler*innenaustausch	16	59 %
Auf der Klassenfahrt	15	56 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	15	56 %
In Büchern/Zeitschriften	13	48 %
Beim Online-Gaming	12	44 %
Auf Blogs	11	41 %
Beim Chatten im Internet	10	37 %
In Unterhaltungen mit Freunden	5	18 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	2	7 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	1	4 %
Beim Einkaufen	1	4 %
In den Pausen in der Schule	0	0 %

Tabelle 25: Sprachgebrauchskontexte Englisch GY (F1, I3)

Aus der Tabelle geht hervor, dass das Englische von fast allen Lernenden beim Musikhören und Anschauen von Serien und Filmen und von etwa drei Vierteln der Lernenden im Unterricht, in sozialen Netzwerken und im Urlaub genutzt wird. Letzterer Sprachgebrauchskontext weist auch auf das Englische als international gebräuchliche Kommunikationssprache hin. Weitere Sprachgebrauchssituationen, die etwa von der Hälfte der Schüler*innen verwendet werden, sind bspw. das Lesen von Büchern/Zeitschriften, die Recherche nach Informationen im Internet oder Online-Gaming, in etwas geringem Umfang auch das Chatten im Internet und das Bewegen auf Blogs. Die Kontexte auf der Klassenfahrt und im Schüler*innenaustausch werden ebenfalls von mehr als der Hälfte der Lernenden ausgewählt. In alltäglichen Kommunikationssituationen und in der Freizeit allgemein schätzen die Lernenden die Präsenz des Englischen eher gering ein. Es zeigt sich, dass das Englische in verschiedenen Freizeitaktivitäten Verwendung findet, allerdings verglichen mit der BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.2) einen deutlich geringeren Lebensweltbezug besitzt.

Das Englische wurde in 26 digitalen Sprachenporträts abgebildet, wofür v.a. die Einbeziehung von Flaggen von Großbritannien (16) und den USA (3) dominiert und durch (stereo-)typische Assoziationen, wie eine rote Telefonzelle, *Fish and Chips*, die Queen, *English breakfast* oder die Freiheitsstatue und Basketball ergänzt wird. Weitere Gestaltungen beziehen bekannte Städte (z.B. London, New York), Landkarten oder sonstige Referenzen zum Englischen (z.B. zur

Prom-Feier) ein. Bei der Darstellung ist ein Fokus auf Großbritannien zu erkennen, nur vier Sprachenporträts nehmen auch Bezug auf die USA (zur Rolle von Plurizentrik vgl. Korb 2022b). Auf drei Sprachenporträts ist keine Zuordnung zu einem Sprachraum möglich, denn es werden bspw. Wortwolken oder Bezüge zu Musikbands, Social Media oder Schule abgebildet. In den 21 Sprachenporträtreflexionen rückt die Abbildung der Flaggen und (stereo-)typischen Assoziationen in den Hintergrund, die Lernenden nehmen v.a. Bezug auf die Relevanz des Englischen in ihrem Alltag, z.B. beim Musikhören oder auf Social Media, und im Kontext Reisen bzw. der internationalen Verständigung.

[...] Englisch verbinde ich mit Internationalität. Dadurch, dass Englisch so weit verbreitet ist, kann ich mich fast überall auf der Welt unterhalten. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S1)

[...] Etwas mehr Platz hat die englische Sprache unten rechts bekommen, da sie noch vor Latein die wichtigste Fremdsprache ist. Zwar lerne ich Englisch nicht mehr in der Schule, aber es begegnet mir trotzdem sehr oft, in Musik, in Videos von englischen, amerikanischen oder australischen YouTubern, in sozialen Netzwerken oder in Bedienungsanweisungen oder öffentlichen Schildern, auf denen hier im Saarland natürlich häufig das Französisch abgebildet ist. (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S7)

Die Sprache Englisch habe ich als Erstes gewählt, da ich in meiner Freizeit sehr viel Englisch rede/schreibe. Zum Beispiel auf sozialen Medien wie Instagram und Twitter rede ich nur Englisch. Des Weiteren habe ich Bilder von Dingen genommen, die mich an England/Amerika erinnern, wie Madame Tussauds, Victoria's Secret und Harry Potter. Die Bilder von den Städten haben ich eingefügt, weil dies Städte in England sind in denen ich schon war. Als erstes Bild habe ich dabei ein Bild vom Pier in Eastbourne genommen, da ich dort letztes Jahr für 3 Wochen im Urlaub war. Daneben ist ein Bild vom Pier in Brighton, weil ich diese Stadt letztes Jahr in Zuge meines Urlaubes in Eastbourne auch besuchte. Darunter ist ein Bild von London, wo ich 2016 auf Klassenfahrt war und auch im Zuge meines Eastbourne Urlaubes war. Außerdem fahre ich 2018 wieder in alle Städte, die ich ausgezählt habe, da ich wieder einen Urlaub in Eastbourne mache und wir auch wieder als Klassenfahrt nach London fahren. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S12)

Die Erkenntnisse aus der Auswertung der digitalen Sprachenporträts finden sich ebenso in der Eigenschaftszuschreibungen mittels Adjektivpaaren wieder:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 26 M (SD)	1 2 3 4
langweilig – interessant	3,4 (0.8)	1 2 7 16
unlogisch – logisch	2,4 (0.56)	1 14 11
fremd – vertraut	3,3 (0.6)	2 15 9
schwer – leicht	3.0 (0.85)	2 3 14 7
unmelodisch – melodisch	2,7 (0.7)	10 12 4
unsympathisch – sympathisch	3,3 (0.76)	5 10 11
unwichtig – wichtig	4,0 (0)	26

Diagramm 28: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Englisch GY (F1, I15)

Das Englische wird mit den positiv konnotierten Adjektiven – ‚wichtig‘, ‚interessant‘, ‚sympathisch‘, ‚vertraut‘ – verbunden, in geringerem Maß auch mit ‚leicht‘, ‚logisch‘ und ‚melodisch‘. Die Wahrnehmung des Englischen als ‚leichte‘ Sprache bestätigt sich für diese Lerngruppe – und auch für die GE-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.3.2) – nur bedingt.

Die Einschätzungen der Englischkenntnisse (24 Angaben) mithilfe des Sprachenpasses verteilen sich v.a. auf B1-B2-Niveau. Ein Schüler schätzt sich im Kompetenzbereich Verstehen mit A2 und in allen anderen Kompetenzbereichen mit B1 ein. Bei allen anderen Schüler*innen überwiegt die Einschätzung mit B1 oder B2, selbst wenn einzelne Kompetenzbereiche mit A2 eingeschätzt werden. Eine Schülerin gibt im Kompetenzbereich *Verstehen* C1 und in allen anderen Kompetenzbereichen B2 an, ein weiterer im Kompetenzbereich *Verstehen Hören* C1, *Lesen* B2 und im Kompetenzbereich *Sprechen an Gesprächen teilnehmen* C1 und *zusammenhängendem Sprechen* sowie *Schreiben* B2. Zwei Schüler*innen schätzen ihre Sprachenkenntnisse in allen Kompetenzbereichen mit B2 ein, alle anderen Schüler*innen differenzieren je nach Kompetenzbereich. Für den Kompetenzbereich *Verstehen Hören* liegen zwei Einschätzungen mit A2, je zehn mit B1 und B2 und zwei mit C1 vor. Der Kompetenzbereich *Lesen* erhält eine Einschätzung mit A2, sieben mit B1, vierzehn mit B2 und zwei mit C1; demnach schätzen die Lernenden ihre Lesekompetenz höher als ihre Hörkompetenz ein. Im Kompetenzbereich *Sprechen* wird *an Gesprächen teilnehmen* einmal mit A1, viermal mit A2, zwölfmal mit B1, sechsmal mit B2 und einmal mit C1 eingestuft, während *zusammenhängendes Sprechen* zweimal mit A1, einmal mit A2, zwölfmal mit B1 und neunmal mit B2 eingeschätzt wird, was den Rückschluss erlaubt, dass es den Lernenden leichter fällt zusammenhängend zu sprechen als sich an einem Gespräch zu beteiligen. Im Kompetenzbereich *Schreiben* erfolgt eine Einschätzung mit A1, eine mit A2, zwölf mit B1 und zehn mit B2. Die Englischkenntnisse sind laut den Selbsteinschätzungen als fundiert bis fortgeschritten einzuordnen.

16 der 27 Schüler*innen geben an, das Englische gerne zu lernen. In den Begründungen wird erläutert, dass es als leicht zu lernen wahrgenommen wird (5), als Weltsprache wichtig ist (5), im Alltag und für die persönliche und berufliche Zukunft relevant ist (je 4), mit Interesse verbunden wird (3) und Spaß macht (1).⁵¹⁷ Drei Schüler*innen geben an, das Englische nicht gerne zu lernen und erklären, dass ihnen die Sprache ‚nicht liegt‘ (1), sie sie als langweilig empfinden (1) und sie sie nicht als vielseitig wahrnehmen (1).

Ich lerne gerne Englisch, da ich die Sprache nützlich für den weiteren Verlauf meines Berufslebens eventuell benötigen werde. Zudem finde ich es wichtig Englisch zu können, da es zu den Weltsprachen gehört. (F1, I17, GY_G6)

Ich lerne gerne Englisch, da die Sprache wichtig ist und ich auch viel Englisch in meiner Freizeit rede. (F1, I17, _S12)

Englisch, da die neuen Wörter leicht zu lernen sind und es sehr wichtig ist. (F1, I17, GY_S23)

Englisch, da man sie fürs Leben braucht und ich deshalb motiviert bin. (F1, I17, GY_S25)

⁵¹⁷ Mehrfachnennungen möglich.

Französisch

Das Französische ist/war für alle Lernenden die erste Fremdsprache und findet sich in folgenden Sprachgebrauchskontexten wieder:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Im Urlaub	16	59 %
Beim Schüler*innenaustausch	16	59 %
Auf der Klassenfahrt	15	56 %
Beim Musikhören	13	48 %
Im Unterricht	11	41 %
In sozialen Netzwerken	6	22 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	3	11 %
Auf Blogs	2	7 %
Beim Online-Gaming	2	7 %
In Büchern/Zeitschriften	2	7 %
Beim Einkaufen	1	4 %
Beim Chatten im Internet	1	4 %
In meiner Freizeit	0	0 %
In Unterhaltungen mit Freunden	0	0 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	0	0 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	0	0 %
In Filmen/Serien	0	0 %
In den Pausen in der Schule	0	0 %

Tabelle 26: Sprachgebrauchskontexte Französisch GY (F1, I3)

Dem Französischen kommt im Alltag eine geringe, aber im Vergleich mit den anderen beiden Lerngruppen (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.3.2) die präsenteste Rolle zu. Jeweils etwas mehr als die Hälfte der Lernenden verwendet das Französische im Urlaub, beim Schüler*innenaustausch und auf der Klassenfahrt, was sich in Anbetracht der Grenznähe des Saarlandes zu Frankreich anbietet. Außerdem geben die Lernenden an, das Französische beim Musikhören, im Unterricht sowie in sozialen Netzwerken zu nutzen, wenn auch in deutlich geringerem und stark unterschiedlichem Maße. Vereinzelt wird das Französische auch beim Lesen von Büchern/Zeitschriften, beim Chatten im Internet, auf Blogs, bei der Recherche nach Informationen im Internet, beim Online-Gaming und beim Einkaufen angewendet.

Das Französische findet sich in 22 digitalen Sprachenporträts wieder und wird v.a. mit der Flagge (14) und Landkarte (10) von Frankreich, einem Bezug zu Paris (10) und (stereo-)typischen Assoziationen, wie Baguette (10), Wein (7), Croissant (3), Käse (3) oder Weinbergschnecke (1) repräsentiert.⁵¹⁸ Drei Sprachenporträts enthalten eine negative Bewertung oder Wahrnehmung, z.B. mit einem ‚Daumen-runter-Symbol‘ oder dem Wort ‚Igitt‘. Eine Lernende bezieht eine Karte der Grenzregion Saarland-Lothringen sowie den französischen Supermarkt *Cora* mit ein, auf den auch in zwei weiteren Sprachenporträts verwiesen wird.

⁵¹⁸ Das Französische wird – wie in den anderen Lerngruppen auch – nur mit Frankreich in Verbindung gesetzt, nicht aber mit weiteren frankophonen Sprachräumen (vgl. auch Korb 2022b).

In den 19 Sprachenporträtreflexionen zeigt sich zum einen die Präsenz von Stereotypen und Klischees, die mit Frankreich verbunden werden, wie bereits durch die entsprechenden Abbildungen in den Sprachenporträts deutlich wurde. Zum anderen beziehen fünf Lernende den Grenzkontext und die daraus resultierende besondere Rolle des Französischen mit ein, während die restlichen Schüler*innen entweder auf einer deskriptiven Ebene beschreiben, wie lange sie das Französische gelernt haben oder ihre Abneigung zum Französischen äußern. Als relevantester Sprachgebrauchskontext für das Französische wird der Urlaub genannt. Ein Lernender hat das Französische nicht abgebildet, aber in der Reflexion aufgeführt und erklärt, dass er ‚keinen Kontakt mehr mit dem Französischen hat‘ und es daher nicht enthalten sei.

[...] Die Franzosen gelten als gute Freunde der Saarländer, nicht nur dadurch, dass wir mal Franzosen waren. Für mich fühlt sich Französisch, daher nicht wie ein Feind an, was vielleicht mein Uropa sagen würde, sondern als Teil meines Lebens, da wir so nah an Frankreich leben und wegen Grenzüberschreitenden Freundschaften. (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S1)

[...] Unter anderem habe ich auch Französisch in meinem Porträt aufgeführt, weil ich diese Sprache ebenfalls in der Schule gelernt hab, jedoch gefällt mir die Sprache nicht. Mit Französisch verbinde ich Frankreich typische Merkmale wie den Eifelturm, Wein, Käse, die Stadt der Liebe, Frösche und Schnecken. (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S4)

[...] Oben links soll die französische Sprache mit den Umrissen Frankreichs und einem Hund mit Baguette dargestellt werden. Zum einen habe ich Französisch lange in der Schule gelernt und zum anderen werde ich im Alltag öfter mit dieser Sprache konfrontiert, da wir im Saarland nahe an Frankreich wohnen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S7)

[...] Etwas kleiner habe ich die französischen Bilder abgebildet. Mit dem Französischen komme ich im Alltag deutlich seltener in Kontakt als mit dem Englischen. Dennoch ist es vor allem wegen der Grenznahe ein relevanter Bestandteil meines Lebens. Das Logo von dem Geschäft „Cora“ habe ich ausgewählt, da ich am häufigsten meine französischen Sprachkenntnisse anwenden muss, wenn wir dort Einkäufe erledigen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S19)

Die bisherigen Erkenntnisse spiegeln sich auch in den Eigenschaftszuschreibungen wider:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 26 M (SD)	1 2 3 4			
		1	2	3	4
langweilig – interessant	2,5 (1.10)	6	7	7	6
unlogisch – logisch	2,5 (0.65)	1	11	13	1
fremd – vertraut	2,4 (0.80)	2	15	6	3
schwer – leicht	1,88 (0.65)	7	15	4	
unmelodisch – melodisch	3,3 (0.84)	1	3	9	13
unsympathisch – sympathisch	2,6 (0.94)	3	10	8	5
unwichtig – wichtig	2,4 (0.76)	3	9	13	1

Diagramm 29: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Französisch GY (F1, I15)

Es zeigt sich eine schwache Tendenz zu den eher positiv konnotierten Adjektiven. Wie in den anderen Lerngruppen wird das Französische v.a. als ‚melodisch‘ wahrgenommen. Die Lernenden empfinden das Französische als mittelmäßig ‚sympathisch‘, ‚logisch‘, ‚interessant‘, ‚wichtig‘ und ‚vertraut‘. Eine negative Tendenz liegt für das Adjektivpaar ‚schwer – leicht‘ vor, das Französische wird eher als ‚schwere‘ Sprache eingeordnet, was mit den Erkenntnissen aus den

anderen Lerngruppen übereinstimmt (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.3.2). Im Vergleich kann für diese Lerngruppe die negativste Wahrnehmung des Französischen festgestellt werden. Zudem fällt auf, dass in dieser Lerngruppe vergleichsweise niedrige Standardabweichungen für mehrere Adjektivpaare vorliegen. Das lässt sich damit erklären, dass alle Lernenden eine ähnliche Wahrnehmung von der Sprache haben. Für das Französische konnte in dieser Lerngruppe im Seminarfachverlauf eine deutliche Entwicklung hin zu den positiven Adjektiven, v.a. für ‚fremd – vertraut‘, ‚schwer – leicht‘, ‚unwichtig – wichtig‘ festgestellt werden.

In der Selbsteinschätzung auf GeR-Basis geht für das Französische (22 Angaben) hervor, dass sich die Lernenden mehrheitlich zwischen A2-B1 einschätzen, wobei die Angaben innerhalb der Kompetenzbereiche heterogen sind. Zwei Schüler*innen schätzen ihre Französischkenntnisse für alle Kompetenzbereiche mit A1 ein, ein weiterer gibt für den Kompetenzbereich *Schreiben* A2 an. Ein Schüler gibt für den Kompetenzbereich *Hören* A1 und für alle anderen A2 an. Nur eine Schülerin gibt in allen Kompetenzbereichen B2 an, bis auf zusammenhängendes Sprechen C1. Die restlichen Einschätzungen konzentrieren sich v.a. auf die Niveaustufen A2-B1/B2. Viele der Schüler*innen beurteilen ihre Französischkenntnisse sehr unterschiedlich je nach Kompetenzbereich. Eine Schülerin gibt bspw. für die Kompetenzbereiche *Hören*, *zusammenhängendes Sprechen* und *Schreiben* B1, für *Lesen* C1 und *an Gesprächen teilnehmen* B2 an. Eine andere Schülerin wiederum schätzen sich im Kompetenzbereich *Hören* mit B2, *Lesen* mit B1, *an Gesprächen teilnehmen* und *zusammenhängendes Sprechen* je mit A2 und für *Schreiben* mit B2 ein. Diese beiden Beispiele zeigen erneut auf, wie individuell und subjektiv Sprachenkenntnisse sein können und, dass daher eine Gesamtübersicht der Einschätzung mit GeR-Niveaustufen nur als Orientierung dienen kann. Der Kompetenzbereich *Hören* wird viermal mit A1, fünfmal mit A2, zehnmal mit B1 und dreimal mit B2 eingeschätzt. *Lesen* erhält je drei Einschätzungen mit A1 und A2, elf mit B1, drei mit B2 und zwei mit C1, demnach wird die Lesekompetenz etwas höher als die Hörkompetenz eingeschätzt. *An Gesprächen teilnehmen* wird fünfmal mit A1, zehnmal mit A2, viermal mit B1 und dreimal mit B2 eingeschätzt. *Zusammenhängendes Sprechen* wird dreimal mit A1, elfmal mit A2, sechsmal mit B1, einmal mit B2 und einmal mit C1 eingestuft, d.h. die Schüler*innen ordnen ihre Sprachkompetenz im Kompetenzbereich *zusammenhängendes Sprechen* etwas höher ein als in *an Gesprächen teilnehmen*. Für den Kompetenzbereich *Schreiben* liegen zwei Einschätzungen mit A1, neun mit A2, acht mit B1 und drei mit B2 vor. Demnach verfügen die Lernenden über basale bis fundierte und nur vereinzelt fortgeschrittene Französischkenntnisse.

Mit Bezug auf das Französischlernen geben 17 Schüler*innen an, das Französische nicht gerne zu lernen und fünf Lernende erklären, es gerne zu lernen. Begründet wird im ersten Fall hauptsächlich damit, dass das Französische schwer sei (11), allgemein nicht gefällt (3), keinen Spaß macht (3) und als unwichtig empfunden wird (2). Zweite erläutern, dass sie das Französische gerne lernen, weil es ihnen gut gefällt (3) und es wichtig in der Grenzregion (1) sowie für den Urlaub (1) ist. Eine Lernende geht auf die besondere Rolle ihrer Erstsprache Italienisch für den Erwerb romanischer Sprachen ein.

Ich lerne nicht gerne Französisch, da ich die Sprache relativ schwierig finde. Dazu gehört vor allem das Vokabel lernen und die komplexe Grammatik. (F1, I18, GY_S6)

Französisch hat mir irgendwann nicht mehr besonders viel Spaß gemacht, da man hier viel zu viel auf die Grammatik achten muss und man trotz langjährigem Unterricht eigentlich nichts sprechen kann. (F1, I18, GY_S16)

Französisch, da es nützlich ist Französisch zu sprechen, da wir direkt an der französischen Grenze leben und man möglicherweise auch mal über die Grenze nach Frankreich fährt. (F1, I17, GY_S2)

Ich lerne gerne Italienisch, Französisch und Spanisch, also allgemein romanische Sprachen, da meine Muttersprache Italienisch ist und die anderen Sprachen sehr ähnlich sind. (F1, I17, GY_S3)

Spanisch

Neun Lernende belegen/belegten das Spanische als dritte Fremdsprache und ordnen ihm folgende Sprachgebrauchskontexte zu.⁵¹⁹

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Beim Musikhören	8	100 %
Im Unterricht	6	75 %
Im Urlaub	6	75 %
Auf der Klassenfahrt	5	62 %
Beim Schüler*innenaustausch	5	62 %
In sozialen Netzwerken	2	25 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	1	12 %
In Büchern/Zeitschriften	1	12 %
Beim Chatten im Internet	1	12 %
In Filmen/Serien	1	12 %
Auf Blogs	1	12 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	1	12 %
Beim Online-Gaming	1	12 %
In den Pausen in der Schule	1	12 %
In meiner Freizeit	0	0 %
In Unterhaltungen mit Freunden	0	0 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	0	0 %
Beim Einkaufen	0	0 %

Tabelle 27: Sprachgebrauchskontexte Spanisch GY (F1, I3)

Das Spanische ist nur in geringem Maße alltagsrelevant und präsent im Leben der Schüler*innen. Es wird v.a. im Unterricht und beim Musikhören angewendet.⁵²⁰ Zusätzlich spielt das

⁵¹⁹ In der Tabelle wird von acht Lernenden ausgegangen, da die Angaben der Lernenden mit Spanisch als weiterer Erstsprache bereits im entsprechenden Abschnitt erfasst wurden.

⁵²⁰ Dazu sei angemerkt, dass zur Zeit der Datenerhebung das Lied *Despacito* von Luis Fonsi in den Charts präsent war und auch zu dieser Einschätzung beigetragen haben könnte.

Spanische – wie auch das Französische und Englische – in verschiedenen Reisekontexten eine wichtige Rolle. Ansonsten wird das Spanische nur von einzelnen Lernenden in weiteren Kontexten verwendet.

Acht Lernende nehmen das Spanische in ihr digitales Sprachenporträt mit auf.⁵²¹ Die Darstellung erfolgt insbesondere durch Spanienflaggen (5) oder (stereo-)typische Abbildungen, z.B. Tapas (2), einem Stier (1), *Churros* (1), einem Fächer (1), einem Strandbild (1) oder Bezügen zu Madrid (1). Weitere Bezüge erfolgen bspw. zum Sänger Alvaro Soler, einer Serie oder mithilfe von Wortwolken und Denkblasen.

In vier der fünf Sprachenporträtreflexionen zeigt sich, dass die Lernenden das Spanische gerne lernen und es positiv wahrnehmen.

Ich habe mein Sprachenporträt in einer Art Tabelle dargestellt. Unter allen drei Sprachen habe ich 3 Bilder hinzugefügt, die mich an das Land erinnern (Gebäude, Architektur, Essen). Links habe ich Spanisch stehen mit einem Bild vom Strand, einer Stadt und typischen Tapas. [...] Spanisch habe ich am größten geschrieben, weil es meine Liebessprache ist und ich sie sehr gerne spreche und gut beherrsche. [...] Alle Sprachen habe ich in der Schule gelernt und Spanisch ist die einzige Sprache die ich mit ins Abitur nehme. (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S8)

[...] Ich bevorzuge die Sprache Spanisch, da meine Eindrücke, Vorstellungen und Verbindungen in spanischsprechenden Gebieten/Ländern am besten bisher waren. [...] Typisch Spanisch ist für mich Tapas [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S10)

Auch die Eigenschaftszuschreibungen deuten auf eine positive Einschätzung hin:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 8 M (SD)	1 2 3 4
langweilig – interessant	3,75 (0.46)	
unlogisch – logisch	3,13 (0.64)	
fremd – vertraut	3,25 (0.71)	
schwer – leicht	2,5 (1.07)	
unmelodisch – melodisch	3,62 (0.74)	
unsympathisch – sympathisch	4,0 (0)	
unwichtig – wichtig	3,0 (0.76)	

Diagramm 30: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Spanisch GY (F1, I15)

Das Spanische wird als ‚sympathisch‘ und ‚interessant‘ empfunden und in geringerem Maße als ‚melodisch‘, ‚vertraut‘ und ‚logisch‘. Die Lernenden schätzen es als ‚wichtig‘ ein, auch wenn das Englische im Vergleich als wichtiger eingestuft wird. Sie ordnen es als schwerer als das Englische, aber leichter als das Französische ein.

Von allen neun Spanischlernenden liegen Einschätzungen ihrer Spanischkenntnisse mithilfe des Sprachenpasses vor, die sich v.a. zwischen B1-B2 verteilen. Ein Schüler gibt im Kompetenzbereich *Verstehen* jeweils für *Hören* und *Lesen* A1 an, in allen anderen Kompetenzbereichen

⁵²¹ Darunter auch die Lernende mit Spanisch als weitere Erstsprache, deren Sprachenporträt im Folgenden nicht berücksichtigt wird, vgl. Abschnitt zu weiteren Erstsprachen.

A2, was überraschend ist, da rezeptive Kompetenzen mithilfe der Einbeziehung des sprachlichen Vorwissens meist einfacher erworben werden können als produktive Kompetenzen. Besonders paradox erscheint die Einschätzung der Schülerin, die neben dem Deutschen das Spanische als Erstsprache angibt und auch bereits seit fünf Jahren als Fremdsprache belegt. Sie schätzt ihr sprachliches Niveau im Spanischen für alle Kompetenzbereiche mit A2 ein und für den Kompetenzbereich *Schreiben* mit A1 und legt damit die für das Spanische insgesamt am zweitniedrigsten eingestufte Einschätzung vor. Im Rahmen des Unterrichts stellte sich heraus, dass die Lernende das Spanische auf erstsprachlichem Niveau beherrscht, was verdeutlicht, dass die Einschätzung mit GeR-Niveaus stark subjektiv ist, das Einschätzen auch erst gelernt werden muss und nicht immer als aussagekräftig bewertet werden kann. Eine weitere Schülerin gibt für *Verstehen Hören* A2 und *Lesen* B1 an, für die Kompetenz *Sprechen an Gesprächen teilnehmen* A2 und *zusammenhängendes Sprechen* sowie *Lesen* A2 an. Die restlichen Einschätzungen verteilen sich zwischen B1 und B2. Die rezeptiven Kompetenzen *Hören* und *Lesen* werden dabei mit durchschnittlich B2 als am höchsten eingeschätzt, eine Schülerin gibt auch C1 Niveau für den Kompetenzbereich *Lesen* an. Im Kompetenzbereich *Sprechen* schätzen die Schüler*innen ihre Kompetenzen für *zusammenhängendes Sprechen* mehrheitlich mit B2 ein, während *an Gesprächen teilnehmen* und die Kompetenz *Schreiben* eher B1 zugeordnet werden. Der Kompetenzbereich *Verstehen – Hören* wird einmal mit A1, zweimal mit A2, einmal mit B1 und fünfmal mit B2 eingeschätzt. *Lesen* erhält ebenfalls eine Einschätzung mit A1, eine mit A2, vier mit B1, zwei mit B2 und eine mit C1. Daraus ergibt sich für die rezeptiven Kompetenzen, dass die Hörkompetenz höher eingeschätzt wird als die Lesekompetenz. Im Kompetenzbereich *Sprechen* erhält *an Gesprächen teilnehmen* vier Einschätzungen mit A2, drei mit B1 und zwei mit B2. Für *zusammenhängendes Sprechen* erfolgt zweimal die Einschätzung A2, dreimal B1 und viermal B2, d.h. die Schüler*innen fühlen sich eher in der Lage zusammenhängend zu sprechen als an einem Gespräch teilzunehmen. Im Kompetenzbereich *Schreiben* liegen einmal die Einschätzungen A1 und einmal A2 vor, während die Niveaustufe B1 mit fünf Angaben am häufigsten gewählt wird und B2 zweimal angegeben wird. Die Sichtung der GeR-Selbsteinschätzungen lässt den Rückschluss zu, dass in der Lerngruppe ein Drittel der Schüler*innen über fundierte bis fortgeschrittene Spanischkenntnisse verfügen.

Das Spanische gilt bei sechs von acht Spanischlernenden als Sprache, die gerne gelernt wird. Sie beschreiben das Spanische als schöne Sprache (5), die sie interessiert (1), sich gut anhört (1) und Spaß macht (2). Zudem besteht Interesse an der spanischen Kultur (2). Außerdem wird sie als leicht (1), relevant im Urlaub (1) und aufgrund spanischer Lieder in den Charts als präsent empfunden (1).

Spanisch. Ich finde die spanische Sprache sehr schön und es fällt mir leicht sie zu lernen. Es macht Spaß und sie hilft mir mich im Urlaub verständigen zu können. (F1, I17, GY_S8)

Spanisch, weil es sich sehr gut anhört und es auch viele spanische Lieder in den Charts gibt. (F1, I17, GY_S22)

Latein

Das Lateinische wird/wurde von neun Lernenden als dritte Fremdsprache gelernt. Dem Lateinischen kommt in den meisten Sprachgebrauchskontexten kaum bis keine Relevanz zu. Sechs Lernende (ca. 67 %) geben an, das Lateinische im Unterricht zu verwenden.⁵²²

In sieben digitalen Sprachenporträts finden sich Referenzen zum Lateinischen, die sich v.a. auf das römische Reich beziehen (5) und z.B. durch Abbildungen von Römern, Rom, dem Kolosseum, Büchern, bspw. über Cicero und Seneca, hergestellt werden. Ergänzend finden sich Sprüche wie *Carpe diem!* oder *Veni, vidi, vici*, dargestellt in Form von Banderolen oder Wortwolken. Eine Lernende verwendet zudem einen lachenden Smiley, was auf eine positive Wahrnehmung des Lateinischen schließen lässt. Auf weiteren Sprachenporträts finden sich bspw. die Abbildung einer Kirche, des Lateinischen als Mutter verschiedener Sprachen oder eine Europakarte, auf der die romanischen Sprachen farblich hervorgehoben sind.

Aus den sechs Sprachenporträtreflexionen folgt, dass vier Lernende das Lateinische v.a. als Ursprung vieler weiterer Sprachen und in Verbindung mit dem historischen Kontext wahrnehmen. Zwei Lernende geben lediglich es zu lernen, ohne weiter darauf einzugehen.

[...] Unten links symbolisiert ein Römer das Lateinische, was ich in der Schule lerne und mir immer wieder begegnet, da es viele Wörter auch im Deutschen gibt, die vom Lateinischen abstammen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S7)

[...] Latein beim Verstehen vieler anderer Sprachen, da eine große Zahl dieser aus dem Lateinischen entstanden ist. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S11)

[...] Latein erinnert mich an die Antike und daran, dass viele Sprachen, die wir kennen daraus entstanden sind. Zudem hilft es dabei alte Denkweisen zu verstehen und den Wortschatz zu erweitern. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S20)

[...] Da Latein nicht mehr gesprochen wird habe ich eine Schriftrolle ausgewählt, in der ich alle Dinge, die ich mit dieser Sprache verbinde, angeordnet habe. Mit dem Lateinischen verbinde ich die Toga, Stowasser, Säulen, das Colosseum und dass viele Sprachen, wie das Italienische, Französische... (allgemein romanische Sprachen) aus dem Lateinischen entstanden sind. (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S21)

⁵²² Die Schülerin GY_S20 nutzt das Lateinische zusätzlich in der Freizeit, beim Lesen von Büchern/Zeitschriften, beim Anschauen von Filmen/Serien, bei der Recherche nach Informationen im Internet und beim Schüler*innen-austausch (F1, I3). Diese Angaben können z.T. hinterfragt werden, da das Lateinische nicht aktiv gesprochen wird und es daher nur wenige Möglichkeiten des aktiven Sprachgebrauchs, z.B. in einem Austauschkontext, gibt.

Die Eigenschaftszuschreibungen für das Lateinische liegt von acht Lernenden vor:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 8 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
langweilig – interessant	3,8 (0.35)	
unlogisch – logisch	3,1 (1.13)	
fremd – vertraut	3,1 (0.64)	
schwer – leicht	2,5 (0.76)	
unmelodisch – melodisch	2,1 (0.99)	
unsympathisch – sympathisch	3,4 (0.74)	
unwichtig – wichtig	2,75 (0.89)	

Diagramm 31: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Latein GY (F1, I16)

Die Schüler*innen tendieren insgesamt zu den positiv konnotierten Adjektiven ‚interessant‘ und ‚sympathisch‘ und in geringerem Maße zu den Adjektiven ‚logisch‘ und ‚vertraut‘. Das Lateinische wird eher als ‚wichtig‘ eingeschätzt. Die Schüler*innen nehmen es tendenziell eher als ‚leichte‘ Sprache wahr. Die Einordnung als eher ‚unmelodisch‘ kann damit begründet werden, dass das Lateinische keine gesprochene Sprache ist.

Das Lateinische wurde nur von drei Lernenden im Rahmen des Sprachenpasses eingestuft. Eine Lernende ordnet allen Kompetenzbereichen das Niveau B1 zu, was überrascht und erneut die Frage der ‚Einschätzungscompetenz‘ aufwirft (vgl. auch für das Spanische). Zwei weitere Schüler*innen machen lediglich im Kompetenzbereich *Verstehen – Lesen* eine Angabe von C2 und B2, was insgesamt für ein vergleichsweise fortgeschrittenen Sprachlernstand spricht, allerdings aufgrund der geringen Anzahl an Angaben nur bedingt aussagekräftig ist. Aus den Angaben kann daher – mit Vorsicht und unter Berücksichtigung der Einschätzungsanzahl – auch von fortgeschrittenen Lateinkenntnissen bei einem Drittel der Schüler*innen der Lerngruppe ausgegangen werden. Mit Blick auf die gesamte Lerngruppe bedeutet dies, dass zwei Drittel der Schüler*innen (N = 18) über fundierte bis fortgeschrittene Kenntnisse einer zweiten romanischen Schulfremdsprache – Spanisch oder Latein – neben dem Französischen verfügen.

Saarländisch

Die Präsenz des Saarländischen zeigt sich im Hinblick auf die Sprachgebrauchskontexte:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
In meiner Freizeit	26	96 %
In Unterhaltungen mit Freunden	25	92 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	24	89 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	23	85 %
In den Pausen in der Schule	23	85 %
Beim Einkaufen	19	70 %
Auf der Klassenfahrt	17	63 %
Im Unterricht	15	56 %
Im Urlaub	12	44 %
In sozialen Netzwerken	11	41 %
Beim Chatten im Internet	7	26 %
Beim Schüler*innenaustausch	3	11 %
Beim Musikhören	2	7 %
In Büchern/Zeitschriften	1	4 %
Beim Online-Gaming	1	4 %
In Filmen/Serien	0	0 %
Auf Blogs	0	0 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	0	0 %

Tabelle 28: Sprachgebrauchskontexte saarländische Dialekte GY (F1, I3)

Die Lernenden verwenden das Saarländische v.a. in informellen, alltäglichen mündlichen, aber auch schriftlichen Kommunikationssituationen, wie in Unterhaltungen mit Freunden, Familie und Mitschüler*innen, auf dem Pausenhof und beim Einkaufen sowie beim Chatten im Internet und in sozialen Netzwerken. In weiteren Freizeitaktivitäten, wie beim Filme/Serie anschauen, beim Musikhören oder beim Büchern/Zeitschriften lesen, nimmt der Dialekt nur einen marginalen bis keinen Stellenwert ein. In Unterhaltungen mit Freunden (11), mit der Familie (13) und mit Mitschüler*innen (10) geben jeweils ca. 40 % der Lernenden nur den Dialekt an, nicht etwa das Standarddeutsche. Weitere Sprachgebrauchskontexte stellen im Unterricht, auf der Klassenfahrt und beim Schüler*innenaustausch dar. Die Aufstellung verdeutlicht den hohen Lebensweltbezug und die starke Alltagspräsenz des Dialekts.

Auf 14 digitalen Sprachenporträts findet sich das Saarländische wieder. Die Illustration erfolgt meist mit der Einbeziehung des Saarlandwappens (7) und (stereo-)typischer Assoziationen, die insbesondere mit Kulinarik verbunden sind, bspw. *Schwenker* (Schwenkbraten, Person, die grillt und Grill selbst) (5), *Maggi* (Würzmittel) (5), *Lyoner* (Fleischwurst im Ring) (3) und/oder *Dibbelabbes* (Gericht aus Kartoffeln, Lauch, Speck, das mit Apfelmus serviert wird) (1). Zudem beinhalten drei digitale Sprachenporträts eine Landkarte des Saarlandes, eines zusätzlich den Bezug zu Familie. Ein direkter Bezug zum Dialekt als solchen erfolgt z.B. mit der Visualisierung eines Wörterbuches oder einer Gegenüberstellung deutscher und saarländischer Sätze.

In 10 Sprachenporträtreflexionen beschreiben die Lernenden die Rolle des Dialekts näher. Dabei bestätigt sich die hohe Alltagsrelevanz und -präsenz des Saarländischen, denn es stellt neben dem Standarddeutschen die Hauptkommunikationssprache in Unterhaltungen mit Familie und Freunden dar. Um die Verbundenheit mit dem Saarland und dem Dialekt auszudrücken, gehen die Lernenden auf typisch saarländische Assoziationen ein.

[...] Die saarländische Sprache habe ich bei meinem Sprachporträt in den Mittelpunkt gesetzt. Denn diese Sprache verwende ich am häufigsten und am liebsten. Daher habe ich für diese Sprache zwei Bilder gewählt, das Wappen und ein Wahrzeichen des Saarlandes, die Saarschleife. Die Saarschleife repräsentiert das Saarland und ist zudem ein wunderschöner Ort. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S6)

Im Vordergrund steht bewusst meine Muttersprache, da Saarländisch eine große Rolle für mich spielt. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S10)

[...] Saarländisch spreche ich am meisten und am öftesten, ich wurde im Saarland geboren und spreche es in der Schule, Zuhause, mit der Familie und mit Freunden. [...] In der Reihenfolge wie ich diese Sprachen angeordnet hab, sind sie auch wichtig für mich, wobei ich die deutsche und die saarländische Sprache auf die gleiche Stufe setzen würde, da sie mir in meinem Alltag gleichwichtig sind und ich sie beide am häufigsten benutze. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S17)

In die Mitte meines Sprachenportraits habe ich recht groß eine Abbildung mit einem typisch Saarländischen Wort gesetzt. Im Saarländischen gibt es einige Begriffe, denen unterschiedliche Bedeutungen zukommen. So ist es auch bei dem Wort „Schwenker“, das zum einen der Grill, das Stück Fleisch und zum anderen die Person, die grillt bezeichnet. Diese Mehrdeutigkeit im Saarländischen kommt in dieser Abbildung gut zum Ausdruck. Ebenfalls zentral und groß habe ich eine Abbildung mit dem Spruch „Saarländer ist das nächste was ein Mensch werden kann“ angeordnet. Ich selbst fühle mich dem Saarland sehr verbunden und auch generell herrscht im Saarland eine große Heimatverbundenheit. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S19)

Die Eigenschaftszuschreibungen deuten auf eine positive Wahrnehmung hin:

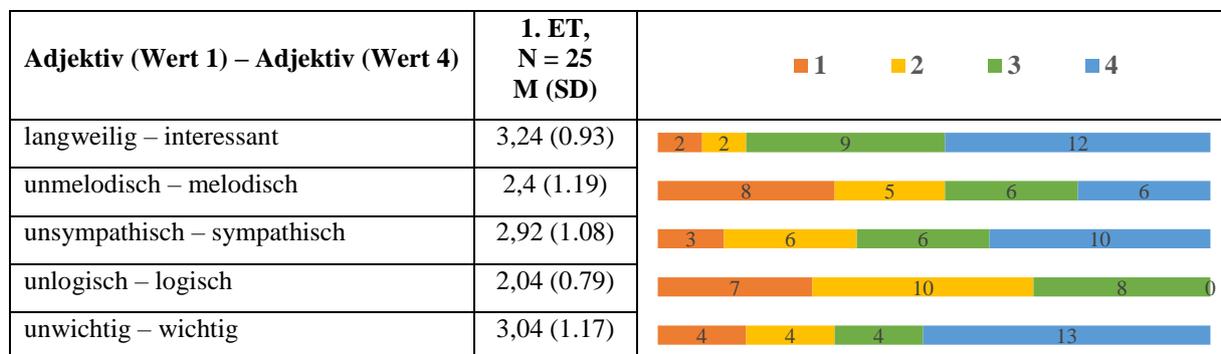


Diagramm 32: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren saarländische Dialekte GY (F1, 14)

Die Lernenden empfinden das Saarländische als ‚interessant‘ und ‚wichtig‘, wobei für letzteres Adjektiv eine hohe Standardabweichung besteht. Für den Dialekt zeigt sich zudem eine positive Tendenz zur Wahrnehmung als ‚sympathisch‘, auch wenn bei diesem Adjektivpaar die Standardabweichung ebenfalls vergleichsweise hoch ist. In deutlich geringerem Maße nehmen die Lernenden das Saarländische als ‚logisch‘ und ‚melodisch‘ wahr, was mit den Erkenntnissen aus den anderen Lerngruppen übereinstimmt (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.3.2).

Weitere Sprachen

Für die Sprachgebrauchskontexte geht hervor, dass die Lernende GY_S20 das Japanische in vielfältigen Kontexten nutzt.⁵²³ Daraus ergibt sich eine hohe Alltagsrelevanz des Japanischen für die Lernende, was sich auch im Sprachenporträt widerspiegelt.

In den digitalen Sprachenporträts findet sich als Abbildung neben dem Japanischen nur das Italienische (4).⁵²⁴ Die Visualisierung des Japanischen erfolgt mithilfe von Schriftzeichen, während das Italienische v.a. mit Eis (4), Pizza (2), der italienischen Flagge (2) oder Urlaub (2) dargestellt wird.

Die Auswertung der Sprachenporträtreflexionen zeigt, dass das Japanische für die Lernende insbesondere aus persönlichem Interesse, da sie Freunde in Japan hat, relevant ist. Mit dem Italienischen verbinden die Lernenden v.a. Urlaub (2) oder Gastronomie (2). Im letzten Fall erläutern sie, dass sie in verschiedenen Restaurants mit unterschiedlichen Sprachen in Berührung kommen und daher das Italienische nur stellvertretend abgebildet wurde.

[...] So habe ich auch Freunde in Japan, mit denen ich auf Englisch schreibe. Japanisch ist demnach auch eine Sprache mit der ich mich auseinandersetze, um meine Freunde und die dortige Kultur besser zu verstehen und kennenzulernen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S20)

[...] Das italienische Eiscafé oben rechts auf meinem Sprachenporträt zeigt, dass ich durch Restaurants, Cafés usw. noch viele andere Sprachen im Alltag sehe, zum Beispiel Italienisch, Griechisch, Chinesisch, Vietnamesisch und vieles mehr. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S7)

[...] Jeder Sprache habe ich einen typischen Gegenstand zugeordnet. [...] und eine Pizza zu Italien. [...] Mit der Sprache Italienisch komme ich nur im Urlaub in Berührung. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S14)

[...] Am kleinsten habe ich die Bilder mit allen anderen Sprachen dargestellt. Beispielhaft habe ich eine italienische Eisdiele und ein chinesisches Restaurant ausgewählt. Meistens kommt man im Zusammenhang mit Essengeschäften in Kontakt mit anderen Sprachen. (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S19)

Zudem geben einige Schüler*innen im Laufe ihrer Reflexion einen allgemeinen Einblick, welche Bedeutung sie Sprachen beimessen.

[...] Da die bereits erlernten Sprachen mit im Urlaub und Ausland sehr viel weitergeholfen haben, habe ich auch die Europakarte dargestellt mit den bereits von mir besuchten Orten. Ich bin auch der Meinung, dass die drei abgebildeten Fremdsprachen als Deutsche mir am meisten weiterhelfen, sowohl im Beruf als auch allgemein in meiner Freizeit. Sprachen Erlernen finde ich allgemein sehr wichtig, da man ohne Fremdsprache im Ausland, wie auch teilweise im Inland kaum noch weiterkommt und es besonders wichtig ist mit Menschen zu kommunizieren. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S10)

Die Sprachen, die ich dargestellt habe, waren Deutsch, Englisch, Japanisch, Französisch und Latein. Ich habe diese ausgewählt, da sie mich täglich begleiten und meinen Alltag bereichern. Selbstverständlich hat jede dieser Sprachen auch ihre eigene Bedeutung für mich. Deutsch ist die Sprache, die ich im Alltag benutze und die es trotz ihrer Alltäglichkeit immer wieder schafft mich zu überraschen und vor allem auch durch ihre Eigenheiten zum lachen zu bringen. [...] Wies es schon aus meinem Sprachenporträt hervorgeht, ist Sprache für mich der Schlüssel der Welt. (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S20)

⁵²³ In der Freizeit, in Büchern/Zeitschriften, beim Musikhören, in Filmen/Zeitschriften, auf Blogs, in sozialen Netzwerken, bei der Recherche nach Informationen im Internet und beim Schüler*innenaustausch, im Unterricht (im Rahmen eines Japanisch-Schüler*innensprachkurses am *Sprachenzentrum* der *Universität des Saarlandes*) (F1, I3).

⁵²⁴ Die Lernende mit Italienisch als weitere Erstsprache neben dem Deutschen ist hier nicht miteingerechnet.

In der Lerngruppe besteht ein großes Interesse am Sprachenlernen, was sich auch darin zeigt, dass 19 Lernende noch mindestens eine weitere Sprache erlernen möchten (F1, I7), darunter: Spanisch (9), Schwedisch (5), Chinesisch (4), Italienisch (4), Norwegisch (2), Latein (2), Französisch (1), Arabisch (1), Koreanisch (1), Englisch (1), Vietnamesisch (1), Katalanisch (1),



Abb. 8: ‚Wunschsprachen‘ der Lernenden GY

Niederländisch (1), Finnisch (1), Dänisch (1) und Isländisch (1). Wie aus der Auflistung hervorgeht, sind die Lernenden besonders an Sprachen der romanischen und germanischen Sprachfamilie interessiert. Die Gründe, die Sprachen zu lernen, sind dabei unterschiedlich. Neben dem als angenehm empfundenen ‚Klang‘ einer Sprache, dienen Interesse an Sprache und Kultur, Berufsperspektiven, der Wunsch in das jeweilige Land/die jeweiligen Länder in Urlaub zu fahren, oder die hohe Sprecherzahl der Sprache, z.B. Chinesisch oder Spanisch, als Motivation.

4.1.2.3 Seminarfach Mehrsprachigkeit: Motivation für die Wahl, Erwartungen, Evaluation, Wiederbelegung

Motivation zur Teilnahme und Erwartungen

Zu Beginn des SF *Mehrsprachigkeit* zeigt sich in der Fragebogenerhebung eine hohe intrinsische Motivation für die Teilnahme.⁵²⁵ Die Lernenden geben folgende Gründe für die Wahl des Seminarfachangebots an:⁵²⁶

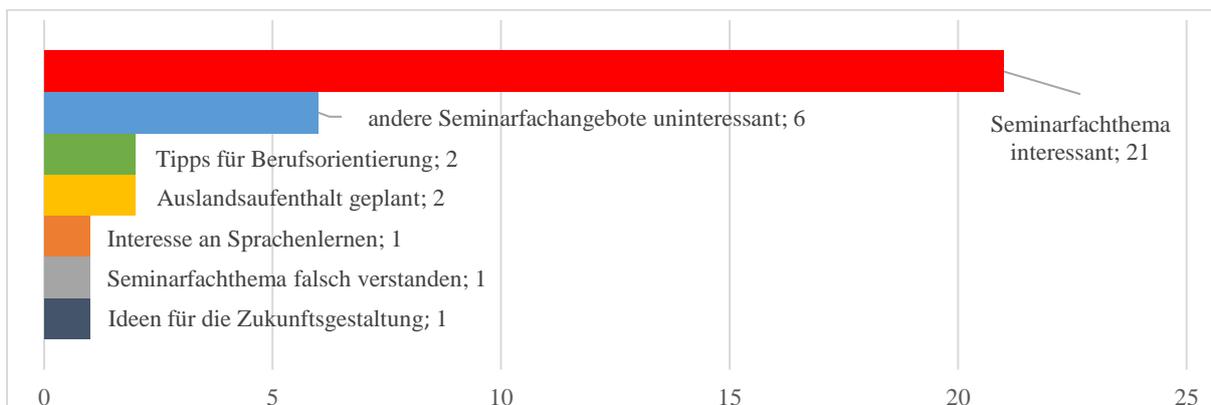


Diagramm 33: Motivation für die Teilnahme am SF zur Auslandsaufenthaltsvorbereitung mit Schwerpunkt Mehrsprachigkeit GY (F1, I8)

⁵²⁵ Mehrsprachigkeit stellte an dieser Schule einen thematischen Schwerpunkt im Rahmen eines SF zu Auslandsaufenthaltsvorbereitung dar (vgl. Kap. 4.1.2.1). Dies ermöglichte auch aufzuzeigen, wie die Thematik in wichtige Bezugskontexte der Lernenden eingebunden werden kann.

⁵²⁶ Mehrfachnennungen möglich.

Etwa 78 % der Schüler*innen belegen das SF aus Interesse, die restlichen Lernenden nennen weitere Gründe. Auffällig ist, dass nur eine Lernende angibt, am Sprachenlernen interessiert zu sein, was eines der Hauptthemen des Unterrichtsangebots darstellt.

In der ersten Doppelstunde wurden die Erwartungen an das thematische Halbjahr mündlich gesammelt und im Forschungstagebuch notiert. Sie umfassten v.a. das Kennenlernen ‚neuer‘ und (vermeintlich) ‚fremder‘ Sprachen, wie Italienisch, Japanisch, Türkisch, sowie das Nutzen ihrer Sprachenkenntnisse für das Sprachenlernen. Zudem wurde die Relevanz von Sprachen im Alltag und insbesondere für einen möglichen Auslandsaufenthalt genannt. Vier Schüler*innen notierten ihre Erwartungen auch im *Mein (Sprachen-)Portfolio*.

Von dem Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ erwarte ich, dass ich Einblicke in viele, verschiedene Sprachen bekomme und vielleicht auch hilfreiche Tipps zum Verstehen von Texten in anderen Sprachen lerne. [...] (P, Reflexion 29.01.2018, GY_S3)

[...] Von den nächsten Stunden erhoffe ich mir noch mehr Techniken zu erlernen um fremde Sprachen besser zu verstehn. (P, Reflexion 29.01.2018, GY_S4)

[...] Ich zum Beispiel wünsche mir viel über andere Sprachen zu lernen, aber auch wie wichtig unterschiedliche Sprachen im Alltag sind. (P, Reflexion 29.01.2018, GY_S12)

[...] Im großen und ganzen erwarte ich mir von diesem Halbjahr, dass ich Einblick in verschiedene Sprachen sammeln darf und auch vielleicht über nicht bekannte Sprachen etwas lerne. Außerdem wünsche ich mir, dass wir mehrere Sprachen und Strategien Sprachen zu lernen erlernen, um uns somit in Zukunft im Ausland besser verständigen zu können. (P, Reflexion 29.01.2018, GY_S13)

Evaluation der einzelnen Module

Die Module werden mehrheitlich positiv bewertet:

Modul	positiv	neutral	negativ
Modul 1: Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen	19	7	0
Modul 2: Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit	21	5	0
Modul 5: <i>Linguistic Landscaping</i>	24	2	0
Modul 3: Die romanische Sprachenfamilie – <i>EuroComRom</i>	14	9	1
Modul 7: Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse	14	1	0

*Tabelle 29: Wahrnehmung der Module des SF Mehrsprachigkeit aus Schüler*innensicht GY*

Im Rahmen von Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen* heben die Schüler*innen besonders die einführende *PowerPoint*-Präsentation mit ersten kleinen Sprachexperimenten und ihre daraus gewonnenen Kenntnisse hervor. Dabei bezieht die Mehrheit bereits Gemeinsamkeiten zwischen den romanischen und germanischen Sprachen in ihre Überlegungen mit ein und reflektiert, wie sie die Erkenntnisse beim weiteren Sprachenlernen und Verstehen von (vermeintlich) unbekanntem Sprachen unterstützen können. In Bezug auf die Sprachstandserhebungen erfolgt von einigen Schüler*innen eine kurze Reflexion zur Vorstellung der Sprachenporträts im Plenum. Modul 1 wird von den Lernenden positiv wahrgenommen und sie zeigen sich offen für die weiteren Inhalte des thematischen Schwerpunkts.

Heute habe ich unter anderem gelernt, wie die Sprachen eingeteilt werden, beispielsweise in romanische und germanische Sprachen. Über meine Sprachkenntnisse habe ich außerdem gelernt, dass ich mir relativ viele Wörter von den bisher bekannten Sprachen ableiten kann und, dass dies überhaupt nicht schwer ist. Besonders nützlich für mich persönlich ist dies, wenn ich Urlaub im Ausland mache und die dort gesprochene Sprache nicht gelernt habe. Natürlich bietet sich für mich ein weiterer Vorteil an, da ich zweisprachig erzogen wurde. Dies ist mir heute besonders klar geworden. (P, Reflexion 29.01.2018, GY_S3)

Heute habe ich gelernt, wie ich mir mit meinen vorhandenen Sprachkenntnissen aus dem Deutschen, Lateinischen etc. den Inhalt anderssprachiger Texte erschließen kann. Wir haben uns dazu Videos und Twitter Post's angeschaut und nach Wörtern gesucht die uns bekannt vor kommen oder, die wir mithilfe anderer Sprachen ableiten können. Ich habe herausgefunden, dass sich Sprachen viel mehr ähneln als gedacht und es mit etwas Überlegung leicht fällt den Inhalt zu verstehen. (P, Reflexion 29.01.2018, GY_S4)

Heute habe ich gelernt, dass man bereits erlernte Sprachen auf andere unbekannte Sprachen übertragen kann. Dadurch konnte man sogar den Hauptkontext verstehen, obwohl man diese Sprache nicht beherrscht. So wurde mir bewusst, dass ich mit meinen geringen Sprachkenntnissen problemlos den groben Inhalt von Aussagen in fremden Sprachen verstehen kann. Zudem war es interessant zu erfahren, dass Luxemburgisch fast genauso klingt wie unser Saarländisch. [...] (P, Reflexion 29.01.2018, GY_S6)

Die Einführung in das Seminarfach zum Thema Mehrsprachigkeit hat bereits gezeigt, dass viele Sprachen miteinander zusammenhängen oder sogar verwandt sind, wie jeweils bei den romanischen und germanischen Sprachen. Das wurde besonders deutlich in dem Filmtrailer auf Luxemburgisch, bei dem man schon sehr viel verstehen konnte, aufgrund der vorhandenen Sprachkenntnisse. Dieses Erschließen von für mich unbekannten Sprachen aus meinen Sprachkenntnissen finde ich sehr interessant und es hat mich überrascht, dass ich teilweise schon viel übersetzen konnte. Zudem hat es mich überrascht, dass ich mir vieles vom Lateinischen ableiten konnte. Obwohl Latein keine gesprochene Sprache ist, hat mir die Sprache sowohl bei geschriebenen als auch gesprochenen Fremdsprachen weitergeholfen. (P, Reflexion 29.01.2018, GY_S7)

[...] Außerdem haben wir unsere Sprachenporträts vorgestellt und festgestellt, dass jeder eine andere Ansicht hat, was Sprachen angeht, und für jeden eine andere Sprache wichtig ist. (P, Reflexion 05.03.2018, GY_S18)

Die Kombination aus digital und analog in Modul 2 *Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit* wird von den Schüler*innen – wie in der BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.3) – positiv aufgenommen. Insbesondere die abwechslungsreichen Formate, wie Quiz, interaktives Video, ausklappbare Weltkarte oder Lieder, die in die mit *Creative Book Builder* auf Basis von Riehl (2014) aufbereitete Lerneinheit integriert wurden, wurden als unterstützend und vertiefend beschrieben. Ebenfalls empfinden die Lernenden das ‚Selbstaktivwerden‘ im Kontext der Gestaltung eigener kleiner Mehrsprachigkeit-Quiz mithilfe von *learningsapps.org* und das anschließende Spielen der Quiz der Klasse als bereichernd, wenn auch z.T. auf inhaltlicher Ebene herausfordernd. Die Möglichkeit sich in Kleingruppen für die Bearbeitung der Lerneinheit in verschiedene Räume zurückziehen zu können, heben die Lernenden positiv hervor.⁵²⁷

In der heutigen Doppelstunde haben wir uns mit dem Thema „Kleine Einführung in das Thema Mehrsprachigkeit“ beschäftigt, mithilfe von einem Arbeitsblatt und dem iPad. Was ich neues dazu gelernt hab ist das es drei Dimensionen von Mehrsprachigkeit gibt und es verschiedene Formen von mehrsprachigen Gesellschaften gibt. Interessant fand ich das Video-Quiz zu der Schweiz in der App. Dort habe ich z.B. herausgefunden das die vier offiziellen Sprachen in der Schweiz Deutsch, Rätoromanisch, Italienisch und Französisch sind. Auch interessant zu sehen war wie viele Sprachen es in den einzelnen Kontinenten gibt. Asien z.B. 2294. (P, Reflexion 26.02.2018, GY_S4)

⁵²⁷ Ein ähnliches Ergebnis liegt auch für die BG-Lerngruppe vor (Kap. 4.1.1.3).

Wir befassten uns heute mit dem Thema Mehrsprachigkeit, deren unterschiedlichen Formen und den verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit in Gesellschaften. Am meisten hat mich dabei überrascht, wie verbreitet Mehrsprachigkeit eigentlich ist, da einem sonst oft vermittelt wird, dass Mehrsprachigkeit etwas außergewöhnliches sei und doch ist es eigentlich ganz normal. Was mich weniger überrascht hat, war die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in unserer modernen Gesellschaft. Mehrsprachigkeit ist der Schlüssel zur Welt und zum Verständnis, früher ebenso wie heute. Interessant war ebenfalls, wie unterschiedlich verschiedene Staaten dem Thema Mehrsprachigkeit gegenüberstehen. Dies lässt sich besonders durch die divergierenden Anzahlen gesprochener Sprachen in den Ländern erkennen. (P, Reflexion 26.02.2018, GY_S20)

Heute am 19.03.2018 durfte jeder eine eigene App kreieren zum Thema Sprachen in Europa. Um mehr über die einzelnen Sprachen in Europa zu erfahren, haben wir folgende Internetseite besucht „lingvo.info/de“. Auf dieser Seite war eine Europakarte zu finden, auf der man eine Sprache auswählen konnte. Zu der ausgewählten Sprache gab es viele Informationen und interessante Fakten. Mithilfe von diesen Infos konnten wir dann unser eigenes Quiz erstellen. Das Quiz durften wir dann individuell gestalten z.B. in Form eines Kreuzworträtsels oder in Form eines Memorys und viele weitere Möglichkeiten standen zur Verfügung. Meiner Meinung nach war es sehr interessant, da man noch mehr Fakten zu einzelnen Sprachen kennenlernen durfte. Außerdem war es sehr Spaßig eine eigene App erstellen zu dürfen, weil jeder eine andere Idee hatte das Quiz individuell zu gestalten. (P, Reflexion 19.03.2018, GY_S27)

Für Modul 5 *Linguistic Landscaping* zeigt sich die positivste Bewertung – im Gegensatz zur BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.3). Die LL-Analyse erfolgte nicht digital, sondern in Form einer Exkursion nach Luxemburg Stadt und der dortigen selbstständigen Erkundung der Sprachenslandschaft in Kleingruppen auf Basis verschiedener Kategorien (vgl. auch Kap. 3.1.3). Die Lernenden bewerten v.a. die Anwendung der Theorie in der Praxis als lehrreich und interessant und nehmen in ausführlichen Reflexionen sowie der Abschlussreflexion Bezug auf die Einheit. Einen Kritikpunkt sehen sie in der Präsentation der Gruppenergebnisse, da die Erkenntnisse sich z.T. ähnelten und sich dadurch Inhalte doppelten. Die Aufteilung in verschiedene Kategorien hat zwar zur Abwechslung beigetragen, sei allerdings noch nicht ausreichend gewesen. Die Aufgabe fakultativ Passanten nach ihren Sprachkenntnissen zu befragen, wurde von drei Gruppen umgesetzt. Daraus ergaben sich nicht nur wichtige Erkenntnisse in Bezug auf Mehrsprachigkeit, sondern auch auf persönlicher Ebene, denn die Lernenden waren stolz sich getraut zu haben die Passanten anzusprechen. Die Erkenntnisse legen nahe, dass insbesondere das ‚vor-Ort-sein‘ und die emotionale Verbundenheit mit der Erkundung der Sprachenslandschaft eine vertiefende und intensive Auseinandersetzung mit dem Thema gefördert haben. Die Lerneinheit verdeutlicht, welche Bedeutung und welchen Einfluss außerschulische Lernorte auf das Lernen ausüben können (vgl. auch Korb 2022a).

Heute waren wir in Luxemburg und haben die Mehrsprachigkeit und deren Entwicklung in verschiedenen Gruppen untersucht. Zuerst sind meine Gruppe und ich in vielen Straßen von Luxemburg unterwegs gewesen um Bilder von amtlichen Kennzeichen und unterschiedlicher Werbung zu machen. Danach befragten wir noch einen Frozen-Joghurt Besitzer, was er von der Mehrsprachigkeit in Luxemburg hält. Er erzählte uns dann, dass er 5 Sprachen sprechen kann und 2 weitere vom Hören versteht und dass ihm die Sprachenvielfalt wichtig ist, da das die Voraussetzung für eine gute Kommunikation ist. Zusammengefasst war der Ausflug sehr lehrreich und es war auch interessant sich mit Passanten auf Englisch zum Beispiel zu unterhalten. [...] Abschließend bin ich froh, dass wir diesen Ausflug gemacht haben wegen der gesammelten Erfahrung und der netten Menschen die wir trafen. Auch ist Linguistic Landscape ein sehr interessantes Thema das Spaß macht. Aber der Kernpunkt ist das Sprache der Schlüssel zu allem ist und man mit Sprachvielfalt sehr viel erreichen kann. (P, Reflexion 16.04.2018, GY_S4)

In der letzten Unterrichtszeit haben wir uns mit dem Thema Linguistic Landscape beschäftigt. Linguistic Landscape ist ein neues Forschungsgebiet, welches sich mit visuell gestalteter Sprache im öffentlichen Raum auseinandersetzt. Mit unserem Kurs fuhren wir in die Stadt nach Luxemburg und haben dort vorgefundene Sprachen untersucht, um praktische Erfahrungen zu sammeln. Zum Beispiel haben wir uns dazu mit Werbung und Mitteilungen seitens der Stadt befasst. Alles was auffällig war und hervorgehoben wurde haben wir sofort fotografiert und anschließend in einer Präsentation analysiert und erläutert. Vorallem ging es dabei um aufgestellte Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen. So haben wir vorher beispielsweise vermutet, dass größtenteils die drei Amtssprachen Deutsch, Luxemburgisch und Französisch verwendet werden, um möglichst viele Menschen zu erreichen. Diese Thesen konnten wir bei amtlichen Bekanntmachungen bestätigen, im Falle der Werbung jedoch nicht. Wir und auch andere Gruppen haben diesbezüglich herausgefunden, dass vor allem Luxemburgisch, Französisch und Englisch verwendet werden. Luxemburgisch, weil es die Alltagssprache ist, Französisch, da es das höchste Ansehen genießt und Englisch aufgrund seiner zunehmenden modernen Bedeutung als Weltsprache. Die Verwendung dieser Sprachen sind bei genauerem Nachdenken also durchaus legitim. Ich fand diese Unterrichtsreihe sehr interessant, da man auch einmal praktische Erfahrungen sammeln konnte und mehr über die parallele Verwendung vieler Sprachen in einem mehrsprachigen Land wie Luxemburg erfahren hat. (P, Reflexion 14.05.2018, GY_S5)

Am 07.05. und 14.05. haben wir schließlich unsere Präsentationen gehalten. Jede Gruppe hatte ein anderes Thema. Wir zum Beispiel haben uns über die Werbung in Geschäften informiert. Andere Gruppen informierten sich über Werbung in der Gastronomie oder andere über Luxemburg allgemein. Es war sehr informativ mehr über Luxemburg zu erfahren. Des Weiteren haben wir uns auch die Sprache Luxemburg angehört. Zu Luxemburgs Sprachen gehöre Englisch, Französisch und manchmal sieht man auch die deutsche Sprache. Die einzelnen Gruppen haben sich dabei viel Mühe gegeben das alles sehr informativ zu gestalten und auch der Vortrag war bei jedem sehr gut. Insgesamt hat mir das Thema sehr viel Spaß gemacht. (P, Reflexion 07./14.05.2018, GY_S27)

Aus den Reflexionen geht hervor, dass die Lernenden Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* insgesamt positiv auffassen, auch wenn deutlich wurde, dass die Lerninhalte z.T. als schwierig empfunden wurden. Als Begründung werden v.a. die nicht ausreichenden Sprachenkenntnisse angegeben, die eine Texterschließung erschwerten. Dies überraschte angesichts der vergleichsweise fundierten bis fortgeschrittenen (Fremd-)Sprachenkenntnisse der Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.2.2).⁵²⁸ Nur eine Schülerin zieht für sich ein negatives Fazit für die Unterrichtseinheit, da sie keinen Bezug zu den romanischen Sprachen hat und daher lieber außerunterrichtliche Sprachen kennengelernt hätte.

In der heutigen Stunde haben wir die Stationenarbeit beendet und die Technik „EuroComRom“ kennengelernt. Diese basiert auf Interkomprehension und soll helfen, sich noch unbekannte Sprachen mithilfe bereits bekannter erschließen zu können. Dabei wendet man verschiedene Taktiken an, von denen wir einige noch unbekannt waren, sodass ich es sehr interessant fand, von diesen zu erfahren. (P, Reflexion 20.08.2018, GY_S11)

Zu Beginn der Unterrichtsstunde haben wir uns mit den romanischen Sprachen beschäftigt. Dazu haben wir ein Blatt bearbeitet, auf dem man sehen konnte, welche Sprache in welchem Land gesprochen wird. Im zweiten Teil des Unterrichts lernten wir das EuroComRom-Konzept kennen. Es basiert auf Interkomprehension, der Fähigkeit unbekannte, insbesondere nahverwandte Sprachen, zu erschließen, ohne sie formal erlernt zu haben. Diese Erschließungsstrategien und -techniken haben wir dann bei mehreren Übungen angewandt. Dabei haben wir auf Internationalismen, panromanische Wörter, Lautentsprechungen, Aussprache und Graphien, panromanische Satzstrukturen und morphosyntaktische Elemente geachtet. Interessant fand ich zu sehen, wie viel man doch von einer völlig fremden Sprach verstehen kann. (P, Reflexion 20.08.2018, GY_S14)

[...] Außerdem beschäftigten wir uns mit der Verbreitung der Sprachen, sowie mit den Sprachfamilien. Ganz intensiv betrachteten wir die romanischen Sprachen: Französisch, Portugiesisch, Spanisch, Catalanisch, Rumänisch und Italienisch. Durch verschiedene Techniken lernten wir hier, wie wir uns noch unbekannte Sprachen, durch unser Vorwissen in anderen Sprachen, erstaunlich gut verstehen und schneller erlernen können. Wir stellten fest, dass es verschiedene Wörter gibt, die in unterschiedlichen Sprachen fast oder sogar ganz gleich sind. Das war sehr interessant & hilfreich. [...] (P, Abschlussreflexion, GY_S16)

⁵²⁸ Für eine detailliertere Abhandlung zum sprachenvernetzenden Lernen und *EuroComRom* vgl. Kap. 4.1.2.4.

Verschränkt mit Modul 3 wurde Modul 7 *Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse* durchgeführt.⁵²⁹ Für dieses Modul liegen die wenigsten Reflexionen (15) vor, wohl auch, da ein Teil des Moduls im nächsten Schulhalbjahr durchgeführt wurde und das Führen des Portfolios dabei in den Hintergrund gerückt ist. Aus den Reflexionen folgt ein positives Fazit für das Modul, wie die folgenden exemplarischen Auszüge zeigen.

Heute hatten wir die Möglichkeit unseren Unterricht für die 7. Klässler vorzubereiten. Dabei haben wir innerhalb unserer Gruppe verschiedene Ideen gesammelt wie wir das Thema Tiere den Kindern in verschiedenen Sprachen beibringen können. Ich habe das Video vorbereitet und die Tiere rausgeschrieben, die dann später in eine Tabelle kamen, wo alle Tiere drinstanden die vorkämen im Unterricht. Es war interessant zu wissen, wie viel Arbeit eine Stundenvorbereitung sein kann. Also Lehrer; mein Beileid ;) (P, Reflexion 17.09.2018, GY_S13)

In Kleingruppen haben wir eine Stationenarbeit zu verschiedenen Sprachen gemacht. Die Aufgaben sollten uns helfen, Ideen dafür zu bekommen, wie wir eine Unterrichtsstunde für die Schüler der siebten Klasse gestalten könnten. Ich fand es interessant, denn auch ich habe noch einige Dinge auf anderen Sprachen dazugelernt. [...] Des Weiteren haben wir uns damit befasst, wie man anderen Menschen neue Sprachen näher bringen kann. So haben wir erst selbst einige Arbeitsblätter mit diesem Zweck getestet und anschließend selbst welche entworfen, die wir in einer selbst konzipierten Unterrichtsstunde in einer 7er-Klasse genutzt haben. Dabei ging es darum, mit den Schülern gemeinsam noch unbekannte romanische Sprachen zu entdecken und Grundzüge dieser zu erlernen (z.B. Farben, Tiere,...). Das hat wirklich Spaß gemacht und war auch abwechslungsreich, da man sich auch mal selbst in der Rolle des Lehrers sehen konnte. Außerdem waren die Schüler motiviert und haben sehr gut mitgearbeitet. (P, Reflexion 13.08.2018, GY_S14)

[...] Am besten gefiel mir die Gestaltung und Vorbereitung für den Unterricht den wir in einer siebener Klasse halten durften. Dazu konnten wir uns ein Thema selbst aussuchen. Wir entschieden uns für das Thema „Essen“. Am meisten Spaß hat mir dabei das Erstellen der Arbeitsblätter gemacht. [...] (P, Abschlussreflexion, GY_S26)

Gesamtevaluation

Aus den 25 Abschlussreflexionen gehen 23 positive und zwei neutrale Einschätzungen hervor.

Die Erkenntnisse der Lernenden fokussieren insbesondere die *Linguistic Landscape-Analyse*, gefolgt von Texterschließungsstrategien mit *EuroComRom*, der Entwicklung und Durchführung einer eigenen Mehrsprachigkeits-Unterrichtseinheit sowie einem allgemein verbesserten Verständnis für Sprachen und Mehrsprachigkeit. D.h. die Schüler *innen schöpfen insbesondere aus den Modulen 3, 5 und 7 den größten

Erkenntnisgewinn, während die Module 1 und 2 eher implizit miteinbezogen werden, z.B. im

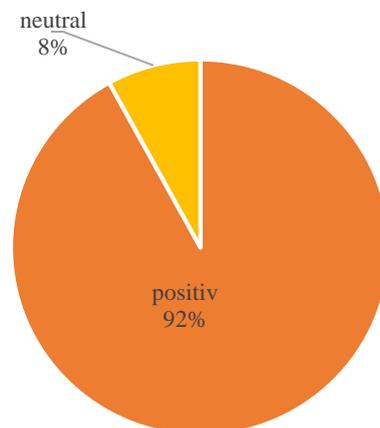


Diagramm 34: Evaluation Themenschwerpunkt Mehrsprachigkeit GY

⁵²⁹ Bereits vor Beginn von Modul 3 erfolgte eine Doppelstunde, in der die Lernenden in Kleingruppen Unterrichtsbeispiele zu verschiedenen Themen aus bereits durchgeführten Schulprojekten bearbeiteten, dadurch erste Erfahrungen mit IC sammelten und Gestaltungsmöglichkeiten für Unterrichtsbeispiele kennenlernten (vgl. Kap. 3.1.3). Bevor mit der Entwicklung und Planung der Unterrichtseinheiten für die 7. Klassenstufe begonnen wurde, erfolgte Modul 3. Anschließend entstanden in Kleingruppen Unterrichtseinheiten zu den Themen *Essen, Reisen, Farben und Kleidung, romanische Sprachen, Sport und Tiere*, die in ausgewählten 7. Klassen von den Schüler*innen durchgeführt und abschließend im Plenum gemeinsam reflektiert wurden.

Kontext des allgemeinen Verständnisses von Mehrsprachigkeit. Im abschließenden Fragebogen wird von 9 Lernenden die Möglichkeit der Gruppenarbeit zusätzlich positiv hervorgehoben.

Das Halbjahr bezüglich Mehrsprachigkeit hat mit einem Sprachenporträt begonnen, bei dem wir selbst unsere Sprachen präsentiert und in einer Übersicht festgehalten haben. Danach ging es in dem Halbjahr auch schon nach Luxemburg, wo wir in Gruppen gearbeitet haben und Informationen über das Thema Werbung auf verschiedenen Sprachen gesammelt haben, um eine Präsentation in der Unterrichtsstunde zu halten. Das hat eigentlich sehr gut funktioniert und ich finde es zur Abwechslung auch mal gut, nach Luxemburg zu fahren und mal etwas Praktisches zur Theorie zu machen. Die Präsentationen bezüglich des Themas waren dann auch sehr interessant und abwechslungsreich und sind den Schülern gelungen. Nachdem wir die Exkursion nach Luxemburg gemacht haben, ging es mit der Theorie weiter. Dazu haben wir mehrere Methodenblätter bekommen und bearbeitet. Wir konnten so lernen, wie man an einen unbekanntem, fremdsprachigen Text rangeht und welche Methoden es generell gibt. Des Weiteren wurden uns andere, verschiedene Methoden gezeigt und dann haben wir passend dazu auch eine tolle Übung gemacht, um diese Methoden anzuwenden und eigene Erfahrungen zu sammeln. Ich finde das Halbjahr mit dem Thema Mehrsprachigkeit zunächst sehr interessant, da ich Sprachen sehr gerne mache und lerne und selbst mehrsprachige Texte versuche zu lesen. Außerdem finde ich diese Erfahrung auch nützlich und wichtig, da es so viele Länder auf der Welt gibt, wo die romanischen Sprachen gesprochen werden und da Mehrsprachigkeit meiner Meinung nach nur Vorteile mit sich bringt, niemals Nachteile! (P, Abschlussreflexion, GY_S3)

Zusammenfassend war dieses Halbjahr ein sehr erfolgreiches und lehrreiches Halbjahr. Zu lernen wie sehr die romanischen Sprachen sich ähneln war sehr interessant. Zu dieser Unterrichtseinheit haben wir viele Arbeitsblätter bekommen. Diese haben wir nacheinander ausgefüllt. Einige Aufgaben erlernten wir sogar spielerisch, was den Unterricht sehr auflockerte. Am besten gefiel mir die Gestaltung und Vorbereitung für den Unterricht den wir in einer siebener Klasse halten durften. Dazu konnten wir uns ein Thema selbst aussuchen. Wir entschieden uns für das Thema „Essen“. Am meisten Spaß hat mir dabei das Erstellen der Arbeitsblätter gemacht. Leider bekam jede Gruppe nur ein Thema zugeteilt, somit war man sehr beschränkt. Deshalb freue ich mich darauf im neuen Halbjahr noch mehr Dinge zu erfahren. Am besten würde mir gefallen, wenn wir wieder einen Ausflug wie im letzten Halbjahr nach Luxemburg zu machen. Diese Fahrt wahr wirklich sehr interessant und lehrreich. Außerdem konnten wir so direkt eigene Erfahrung sammeln und bereits erlerntes Wissen anwenden. Ich bin sehr froh an diesem Seminarfach teilnehmen zu dürfen. (P, Abschlussreflexion, GY_S26)

Die Reflexionen von zwei Lernenden sind als ‚neutral‘ eingestuft. Eine der Reflexion beinhaltet positive sowie negative Aspekte und die zweite beschreibt den Unterrichtsverlauf ohne persönliche Einschätzung zum Thema.

Anfangs hatte ich sehr große Zweifel, ob das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ interessant wird. Die ersten Unterrichtsstunden (vorallem 29.01.18) fand ich recht einschläfernd, da viele Dinge besprochen und bearbeitet wurden, die entweder selbsterklärend oder für Personen, die in keinster Weise Kontakt zur jeweiligen Sprache hatten zu schwer waren. Auch die Erstellung des Sprachenporträts fand ich überflüssig, da viele Schüler ähnliche Porträts angefertigt hatten. [...] Die Unterrichtsstunden zum Linguistic Landscape fand ich allerdings sehr informativ. Auch dass wir dies nicht nur in der Theorie sondern auch selbst in der Praxis durchführen konnten fand ich sehr gut. Ebenfalls fand ich es sinnvoll die erarbeiteten Ergebnisse in Form einer PowerPoint Präsentation vortragen zu lassen, da somit die Schüler noch etwas voneinander lernen konnten. Die Bewertung zu den Präsentationen empfand ich als sehr durchfacht, gut nachvollziehbar und fair. Die Bearbeitung der Übungsblätter empfand ich als deutlich anspruchsvoller als den Rest des Schuljahres. Daher hätte die Zeit hierfür gerne etwas großzügiger bemessen sein dürfen. Insgesamt fand ich die Bearbeitung der Arbeitsblätter sehr sinnvoll, da man nun das Gelernte in die Praxis umsetzen konnte. Den Ausflug zum Thema Mehrsprachigkeit fand ich sehr zweckvoll gewählt. Luxemburg repräsentiert in meinen Augen perfekt das Thema. Die Vorbereitung und das Halten einer Unterrichtsstunde empfand ich als sehr spaßig und locker. Dennoch hätte es mir wahrscheinlich mehr gebracht die Übungen zu dem Thema zu vertiefen und noch mehr Methoden zur Erschließung fremder Sprachen zu lernen als plump gesagt „Lehrer zu spielen“. Insgesamt habe ich durchaus einiges zum Thema „Mehrsprachigkeit“ gelernt, trotz dessen wurde ich dieses Seminarfach wahrscheinlich deshalb nicht wieder wählen, da wir im Vergleich zu den anderen Kursen wenig für unser Studium gelernt haben und dies für mich die vordergründige Aufgabe des Seminarfachs darstellt. (P, Abschlussreflexion, GY_S19)

Wir haben diverse Sprachen miteinander verglichen und haben dann anhand eines Sprachenbeispiels einen Dialog auf einem bestimmten Themengebiet erarbeitet oder haben uns einfach intensiver mit dem Themengebiet (z.B. Zahlen, In der Eisdiele, ...) auseinandergesetzt. Bei den untersuchten Sprachen handelte es sich um romanische Sprachen. Wir haben über die Ziele und Strategien von EuroComRom gesprochen und davon ausgehend neue Erschließungstechniken erprobt. Anschließend nahmen wir die grammatische Struktur der Sprachen genauer unter die Lupe und verglichen diese miteinander. Neben weiteren Übungen zur Texterschließung haben wir abschließend einen Fragebogen, indem es um Sprachen allgemein und das Halbjahr zum Thema Mehrsprachigkeit ging, ausgefüllt. (P, Abschlussreflexion, GY_S24)

Zusätzlich wird der Einsatz digitaler Medien von 20 Lernenden als positiv und von einem Lernenden als neutral eingeschätzt. Das digitale Lernen wird als abwechslungsreich, interessant, motivierend und nicht (schul-)alltäglich beschrieben.

Heute wurden wir in das Thema Mehrsprachigkeit eingeführt. Dabei fand ich die Arbeit mit den iPads ziemlich abwechslungsreich. Zudem war es interessant zu erfahren, dass es verschiedene Arten von Mehrsprachigkeit gibt. Des Weiteren fand ich die Zahlen zu der Mehrsprachigkeit weltweit sehr interessant, zumal mir nicht bewusst war, dass es über 7000 Sprachen weltweit gibt. Außerdem hat mir die Arbeit mit dem iPad und den verschiedenen Quiz darauf viel Spaß gemacht, da es mal etwas anderes war, was man nicht im alltäglichen Schulalltag verwendet. (P, Reflexion 26.02.2018, GY_S6)

In der heutigen Stunde hatten wir die Möglichkeit mit iPads zu arbeiten. Die Arbeit mit den iPads war abwechslungsreich und hat Spaß gemacht. Das Thema heute war die Mehrsprachigkeit. Wir haben eine Definition aufgeschrieben und konnten uns über die weltweite Mehrsprachigkeit informieren. Dies war sehr interessant und aufschlussreich. Außerdem haben wir einen Film über die Mehrsprachigkeit in der Schweiz geschaut. Der Film war sehr informativ und interessant. Des Weiteren haben wir mehr über die verschiedenen Dimensionen der Mehrsprachigkeit herausgefunden und über die Formen mehrsprachiger Gesellschaft. (P, Reflexion 26.02.2018, GY_S8)

Die Arbeit mit dem iPad war sehr abwechslungsreich und informativ. Zuvor konnte ich mit dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ etwas anfangen, die genaue Bedeutung kannte ich aber nicht. Nicht bewusst war mir, dass es in den meisten Ländern normal ist mehrere anerkannte Sprachen zu sprechen. In Deutschland gibt es nur eine offizielle Landessprache, Deutsch, aber viele verschiedene Dialekte. Als mehrsprachig bezeichnet man eine Person, die neben ihrer Muttersprache noch mindestens 2-3 weitere Sprachen beherrscht. Durch das iPad konnte man mit vielen neuen Medien wie Videos und selbst erstellten Quizen arbeiten. Dies erleichterte das Lernen enorm und war dazu noch interessant. (P, Reflexion 26.02.2018, GY_S26)

Im abschließenden Fragebogen geben 20 Schüler*innen konstruktives Feedback mit Anregungen für Verbesserung und Weiterentwicklung. Dabei wurde v.a. die Beschäftigung mit den romanischen Sprachen dahingehend als verbesserungsfähig aufgegriffen, dass weitere Sprachfamilien bzw. Sprachen miteinbezogen werden sollten (9 von 20 Angaben). Vier Schüler*innen geben an – und dies wird auch z.T. in den Reflexionen erwähnt –, dass insgesamt zu viele Arbeitsblätter eingesetzt wurden. Dies bezieht sich v.a. auf die Module 3 *Die romanische Sprachfamilie – EuroComRom* und 7 *Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse*. Eine Alternative bestünde in der digitalen Bereitstellung der Unterrichtsbeispiele. Die weiteren Anregungen fokussieren jeweils unterschiedliche Aspekte mit einer Nennung, bspw. die zu große Gruppengröße, den Wunsch mehr über das wissenschaftliche Arbeiten zu lernen, das Halten der Unterrichtsstunde als unangenehm oder das Führen des Portfolios (F2, I24, I25). Die Erkenntnisse aus diesem Kapitel zeigen, dass die Erwartungen an das thematische Halbjahr für die Schüler*innen größtenteils erfüllt werden konnten.

Wiederbelegung

14 Schüler*innen geben an, dass sie den Themenschwerpunkt Mehrsprachigkeit nochmal wählen würden. 11 Schüler*innen sprechen sich dagegen aus.

Begründet wird die Entscheidung dafür v.a. mit Spaß am Thema sowie allgemein Motivation und Interesse für Sprachen und das Sprachenlernen. Die Gründe gegen eine Wiederbelegung sind heterogener. Fünf Schüler*innen empfanden das SF teilweise, z.B. in Hinblick auf den Fokus auf romanische Sprachen, als

langweilig. Zwei Schüler*innen finden, dass das Thema nicht richtig zu Auslandsaufenthalt gepasst hat. Zwei weitere Lernende verweisen darauf ihrer Meinung nach nicht genug Neues gelernt haben. Eine Schülerin begründet ihre Entscheidung mit dem fehlenden Interesse an Sprachen. Eine weitere Schülerin schätzt ihre Sprachenkenntnisse als zu schlecht ein, auch wenn sie das Thema interessant findet.

Zusammenfassung

Die Durchführung des thematischen Halbjahres zu Mehrsprachigkeit eingebettet in einem SF zu Auslandsaufenthalt zeigt, dass die Module flexibel auf verschiedene vorgegebene Unterrichtszeiträume angepasst werden können. Die Motivation konnte auch in dieser Lerngruppe als hoch eingestuft werden, was in Kombination mit dem vorhandenen Interesse an Sprachen und Sprachenlernen wesentlich zum Gelingen des thematischen Halbjahres beigetragen hat. Die Schüler*innen verzeichnen – wie in der Seminarfachkonzeption (vgl. Kap. 3.1.2) vorgesehen – den größten Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt, die Förderung transversaler Kompetenzen und das interkomprehensive Arbeiten (vgl. dazu auch Kap. 4.1.2.4; 4.1.2.5; 4.1.2.6; 4.1.2.7). Aus der Einzelmodul- und Gesamtevaluation geht hervor, dass die in Kap. 3.1.3 für das *SF Mehrsprachigkeit* formulierten übergeordneten Unterrichtsziele weitestgehend erreicht werden konnten.

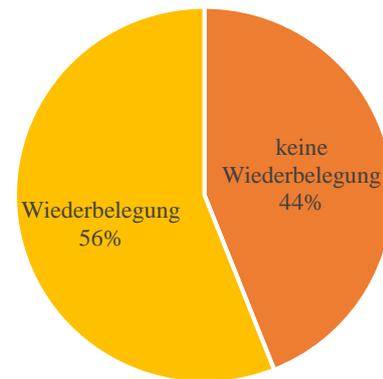


Diagramm 35: Wiederbelegung thematisches Halbjahr Mehrsprachigkeit GY (F2, I22)

4.1.2.4 (Weiter-)Entwicklung sprachenvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptiver Interkomprehension und *EuroComRom*

Texterschließungserfahrungen und -strategien zu Projektbeginn

24 der 27 Lernenden geben in der ersten Fragebogenerhebung (F1, I12) an, beim Lesen fremdsprachlicher Texte auf ihre Sprachenkenntnisse zurückzugreifen.⁵³⁰ 11 von ihnen erklären, dass sie v.a. versuchen Wörter mithilfe ihrer Sprachenkenntnisse zu erschließen und so den Text zu verstehen. 10 Lernende erklären, dass ihnen ihre Sprachenkenntnisse allgemein zum besseren und/oder einfacheren Textverständnis helfen. Weitere Erläuterungen greifen konkrete Beispiele auf, wie der Einsatz der Französischkenntnisse für das Verständnis eines spanischen Textes.

22 Lernende haben bereits versucht einen Text in einer unbekanntem Sprache zu verstehen, fünf verneinen (F1, I13). Als Leseanlässe werden Kontexte im Unterricht und im SF⁵³¹ genannt. Die Erfahrungen bei der Texterschließung konzentrieren sich allgemein auf die dienende Funktion bereits vorhandener Sprachenkenntnisse beim Erschließen – sei es auf einer allgemeinen oder lexikalischen Ebene. Weitere beschreiben einen Überraschungseffekt hinsichtlich des positiven globalen Verstehensprozesses. Einige Lernende beschreiben das Texterschließen zunächst als herausfordernd, erläutern aber, dass der Einsatz verschiedener Strategien, wie das mehrmalige Lesen des Textes oder das Scanning bekannter Wörter, zum erfolgreichen Textverständnis führten.

Die Strategien für das Erschließen eines fremdsprachlichen Textes lassen sich zu 9 Strategien zusammenfassen (F1, I14):⁵³²

1. Wörter nachschlagen, z.B. im Wörterbuch (13 Angaben)
2. Wörter erschließen, die aus anderen Sprachen bereits bekannt sind (12 Angaben)
3. Zusammenhänge und Kontext erschließen (7 Angaben)
4. Globalverstehen (3 Angaben)
5. Wörter mithilfe des Kontexts verstehen (2 Angaben)
6. Schlüsselwörter erschließen (2 Angaben)
7. allgemein die Sprachenkenntnisse nutzen (2 Angaben)
8. nicht jedes Wort übersetzen, sondern versuchen den Text sinngemäß zu verstehen (2 Angaben)
9. mithilfe von Gemeinsamkeiten zu bereits bekannten Sprachen Inhalte herleiten (1 Angabe)

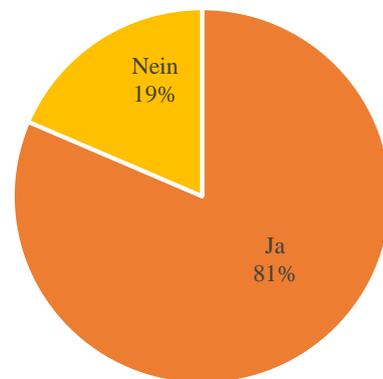


Diagramm 36: Beschäftigung mit Texten in unbekannter Sprache GY (F1, I13)

⁵³⁰ Eine Lernende ist sich nicht sicher und zwei weitere verneinen. Eine der Lernenden, die die Frage verneinen, gibt an Unbekanntes beim Lesen fremdsprachlicher Texte nachzuschlagen. Die andere erklärt, dass sie nur Texte auf Deutsch oder Englisch liest und diese Sprachen ausreichend gut beherrscht, um sie zu verstehen, sodass keine weiteren Sprachenkenntnisse notwendig sind.

⁵³¹ Zu Beginn des SF Auslandsaufenthalt gestaltete ich eine Doppelstunde zum Themenschwerpunkt Mehrsprachigkeit mit ersten Beispielen und Inhalten. Die Angaben beziehen sich darauf.

⁵³² Mehrfachnennungen möglich.

Unbekannte Wörter nachzuschlagen, bspw. im Nachschlagewerk oder im Internet, wird von fast der Hälfte der Lernenden als Strategie angegeben, oftmals allerdings nachdem bereits versucht wurde, den Text auf andere Weise zu verstehen. Begleitet und/oder vorentlastet wird das Nachschlagen meistens vom Erschließen von aus anderen Sprachen bekannten Wörtern oder der Zusammenhänge und/oder des Kontexts. Die weiteren Strategien weisen Gemeinsamkeiten mit den vorherigen bereits genannten Strategien auf und beziehen in unterschiedlicher Form bisherige Sprachenkenntnisse für die Texterschließung ein.

Im Vergleich mit der BG-Lerngruppe zeigt sich, dass in beiden Lerngruppen die Strategien 1, 2, 3 und 9 Anwendung finden. In der GY-Lerngruppe wird das Nachschlagen von Wörtern deutlich häufiger genutzt. In beiden Lerngruppen sind die Strategien 2 und 3 zentral. Die Vielfalt an verwendeten Strategien ist in der GY-Lerngruppe mit 10 verglichen zu 4 Strategien in der BG-Lerngruppe höher (vgl. auch Kap. 4.1.1.4). Hinsichtlich bereits vorhandener IC-Strategien geht hervor, dass die Schüler*innen ihre vorhandenen Sprachenkenntnisse einbeziehen und versuchen v.a. mit lexikalischem Transfer den Kontext zu erschließen.

Die Schüler*innen verweisen auf folgende Bezüge zu anderen Sprachen im Unterricht.⁵³³

	Lexik	„Traditionen“	Grammatik	Aussprache
Englischunterricht	3	1	2	1
Spanischunterricht	6	1	3	2
Französischunterricht	5	1	3	1
Lateinunterricht	2			
Deutschunterricht	1			
(Fremd-)Sprachen allgemein	4			
Biologieunterricht	1			
Erdkundeunterricht	1	1		

Tabelle 30: Bezüge zu anderen Sprachen und Kulturen im Unterricht GY (F1, III)

Die meisten Bezüge erfolgen im lexikalischen Bereich, wie in der BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.4). Eine Lernende gibt als Beispiel *family* (En.) – *famille* (Fr.) an. Weitere Lernende verweisen auf den ähnlichen Wortschatz des Spanischen und Französischen oder des Englischen und Deutschen. Im Vergleich zur BG-Lerngruppe fällt auf, dass mehr Bezüge innerhalb der romanischen Sprachen erfolgen. Außerdem geben die Schüler*innen Bezüge zu Grammatik, Aussprache und z.T. „Traditionen“ an.

⁵³³ 10 Lernende nehmen allgemein Bezug zu Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Fremdsprachen und deren Nützlichkeit, ohne einen Unterrichtsbezug herzustellen, weshalb diese Antworten nicht in die Darstellung mitaufgenommen wurden. Einen impliziten Unterrichtsbezug stellen drei Lernende durch das Verweisen auf die Vokabeltabelle in ihren Lehrwerken her, die Angaben sind Teil der folgenden Darstellung.

Texterschließungserfahrungen und -strategien im Projektverlauf und zu Projektende

Neben Modul 3 *Die Romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* wurde in dieser Lerngruppe Modul 7 *Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse* durchgeführt (vgl. Kap. 3.1.3). D.h. verglichen mit der BG-Lerngruppe haben sich die Schüler*innen dieser Lerngruppe intensiver mit dem interkomprehensiven Arbeiten auseinandergesetzt und dabei z.B. selbst eine sprachenvernetzende Unterrichtseinheit konzipiert. Der Schwerpunkt lag dabei auf der rezeptiven IC. Erste Impulse zur Produktion erfolgten z.B. im Unterrichtsgespräch oder im Rahmen der sprachenvernetzenden Unterrichtsbeispiele.

Die *Netflix*-Text-Übertragung liegt von 23, die dazugehörige Reflexion in Form eines Laut-Denk-Protokolls von 14 Lernenden vor. Die vier romanischen Sprachen werden von allen Schüler*innen korrekt zu den jeweiligen Textpassagen zugeordnet.

Basierend auf den (in Kap. 3.3.2.1) festgelegten Kriterien kann die Texterschließung elfmal als gelungen, dreimal als partiell gelungen und neunmal als nicht gelungen eingestuft werden. Positiv zu bewerten ist, dass knapp die Hälfte der Lernenden den Text erfolgreich und drei weitere Lernende teilweise erschließen konnten. Die vergleichsweise hohe Anzahl an Schüler*innen, die das Textbeispiel nicht erfolgreich übertragen konnten, geht darauf zurück, dass sechsmal nur die Wörter auf-

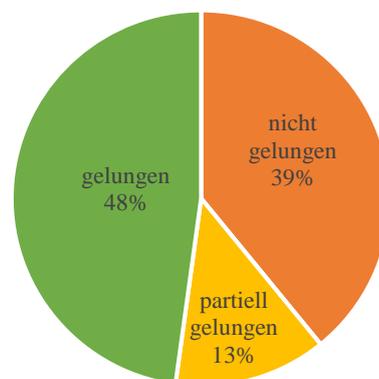


Diagramm 37: Auswertung Erschließung Textbeispiel Netflix GY

geschrieben wurden, die die Lernenden verstanden haben.⁵³⁴ In den dazugehörigen Reflexionen wurde zwar vermerkt, dass es den Lernenden leicht gefallen ist Wörter aus bekannten Sprachen abzuleiten, allerdings ist nicht klar ersichtlich, ob der Text sinngemäß verstanden wurde. Eine Lernende hat nur die französische Textpassage übersetzt und zwei weitere haben in der Übertragung zu große ‚Lücken‘ als dass vom Textverständnis ausgegangen werden kann.

Die folgenden Beispiele exemplifizieren den Unterschied zwischen einer gelungenen, einer partiell gelungenen und einer nicht gelungenen Texterschließung:⁵³⁵

Netflix, the giant der Filme y series en lines over 100 Millionen Abonnenten, equivalente one and a half time der Bevölkerung francés. El numero of new suscriptors han pasado: 5,2 million contra las 3,2 millions erwartet. Netflix conta 104 Millionen de users du monde entier y ahora por primera vez em sua história, la mayoría de Abonnenten está localizado fuera de USA. The company californiana hat erreicht crecimiento their number of Abonnenten, ao seu “great content” Videostreaming. In the year 2017, Netflix has released as ultimas temporadas von “House of Cards” et “Orange is the New Black”. In 2016, the platform pasó 5 billion dollars en Produktion oroginal content, contra una Umsatz von 6,7 Milliarden el año anterior.

⁵³⁴ Meist direkt im Text über das entsprechend Wort.

⁵³⁵ Die letzte als nicht gelungene bewertete Übertragung liegt in gleicher Form zweimal vor, was darauf hindeutet, dass die Lernenden die Texterschließung gemeinsam bearbeitet oder voneinander abgeschrieben haben.

Este año announced an investment of 10 Billionen Dollar en la producción original. (P, *Netflix* Texterschließung, GY_S12)

Netflix, das Genre von Filmen und Serien mit mehr als 100 Mio Abonnenten, was gleich viel ist wie die franz. Population. Die neue Nummer ist überraschend. 5,2 Mio & 3,2 Mio. ____ Netflix gegen der ganzen Welt. Die kalifornische Firma hat dieses Wachstum bekannt gegeben zu begründen von dem Inahl des Videostreams im Jahr 2017. Netflix brachte die neuesten Staffeln ____ & ____ 2016 hat die Plattform 5 Mio Dollar in produzieren der Originals gegeben, im Gegensatz zum letzten Jahr 6,7 Mio. In diesem Jahr sind mit einem Investition von 10 Mio Dollar zu rechnen. (P, *Netflix* Texterschließung, GY_S7)

Netflix, der Riese von Filmen und Serien, hat mehr als 100 Mio Abonnenten. Das sind etwa/Das ist etwa vergleichbar mit 1 ½ mal die Fr. Bevölkerung. Die Zahl der neuen Abonnenten erreicht 5,2 Mio, 3,2 Mio ____ Netflix ____ in der ganzen Welt ____ der größte Teil ____ den Vereinigten Staaten. Die ____ Kaliforniens erreicht ____ Nummer der Abos, ____ In 2016 ____ 5 Mio ____ (P, *Netflix* Texterschließung, GY_9)

Die französische Textpassage konnte von der Mehrheit der Lernenden korrekt und problemlos erschlossen werden. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Französischkenntnisse besser und umfangreicher waren als von den Lernenden selbst angenommen (vgl. Kap. 4.1.2.2). Verglichen mit der BG-Lerngruppe (Kap. 4.1.1.4) ist die Erschließung für diese Lerngruppe nicht mit größeren Herausforderungen verbunden.⁵³⁶ Die italienischen und spanischen Textpassagen wurden von den Lernenden ebenfalls erschlossen, während die portugiesische Textpassage auch in dieser Lerngruppe mit den meisten Schwierigkeiten verbunden war. Dies äußert sich darin, dass z.T. (nicht verständnisrelevante) Wörter oder Segmente im Portugiesischen beibehalten und nicht übertragen oder für die Textpassage nur wenige erschlossene Wörter markiert und übertragen wurden.

Zu untersuchen wäre in diesem Kontext, welche Rolle die Anordnung der Textpassagen spielt. Begonnen wurde mit dem Französischen, einer bereits bekannten Sprache, gefolgt vom Italienischen und Spanischen, die teilweise bekannt waren, und abgeschlossen wurde mit dem Portugiesischen. Für die nicht gelungenen Textübertragungen kann festgestellt werden, dass die Anzahl der erschlossenen Wörter und Segmente von Textanfang bis -ende abnimmt, was z.B. mit der sinkenden Motivation der Lernenden, sich mit dem Text auseinanderzusetzen, begründet werden könnte.

Die Lernenden übertragen den Text Wort für Wort.⁵³⁷ Dabei wählt je etwa die Hälfte der Schüler*innen entweder die Übertragung ins Deutsche oder in verschiedene Sprachen.

Sechs Lernende vermerken in ihrer Reflexion, dass ihnen die Texterschließung insgesamt schwergefallen ist, darunter gelungene und nicht gelungene Textübertragungen. Zwei der Lernenden führen dies darauf zurück, dass sie keine dritte Fremdsprache bzw. romanische Sprache, sondern ‚nur‘ Französisch bis Klasse 10 und Englisch belegten/belegen. Um den

⁵³⁶ Auch die Segmente *en ligne* und *l'équivalent d'une fois et demie la population française*, die in der anderen Lerngruppe zu Schwierigkeiten führten, konnten von fast allen Lernenden erschlossen werden.

⁵³⁷ Dies konnte z.T. auch mit der Aufgabengestellung begründet werden, die vorsah, dass die Lernenden den Text in bereits bekannte Sprachen übertragen. Es erfolgte allerdings ausdrücklich der Hinweis, Lücken zu lassen, wenn ein Wort nicht erschlossen werden kann, und zu versuchen diese durch Hypothesenbildung zu schließen.

Erschließungsprozess mit der Spracherwerbsreihenfolge in Verbindung zu setzen: Alle Schüler*innen lernten das Französische als erste und das Englische als zweite Fremdsprache. Von den 11 als gelungen bewerteten Texterschließungen belegten fünf das Lateinische und vier Lernende das Spanische als dritte Fremdsprache. Zwei Schüler*innen lernten keine dritte Fremdsprache, wobei eine von ihnen das Französische als abiturrelevantes Fach auch in der gymnasialen Oberstufe weiterführt. Ein ähnlich ausgewogenes Verhältnis ist auch für die partiell und nicht gelungenen Texterschließungen feststellbar.⁵³⁸ Zusammenfassend kann auf Basis der vorliegenden Daten an dieser Stelle keine eindeutige Aussage, auch aufgrund der geringen Lerngruppengröße, zu einer für das interkomprehensiv Lesen in romanischen Sprachen in besonderem Maße geeigneten Spracherwerbsreihenfolge getroffen werden, allerdings deuten die Erkenntnisse auf eine lernförderliche Rolle des Französischen als erste Fremdsprache hin. Für das Vorgehen bei der Texterschließung geben die 14 Lernenden folgende Strategien:⁵³⁹

1. bekannte Wörter suchen und mithilfe der Sprachenkenntnisse übertragen (11 Angaben)
2. auf die sieben Siebe zurückgreifen (3 Angaben)
3. ähnliche Satzstrukturen berücksichtigen (1 Angabe)
4. Allgemeinwissen miteinbeziehen (1 Angabe)
5. Text komplett lesen (1 Angabe)
6. Kenntnisse aus der Muttersprache (Italienisch) miteinbeziehen

Aus der Übersicht folgt, dass auch in dieser Lerngruppe ein Fokus auf lexikbasierten Strategien vorliegt. Die Schüler*innen versuchen die Wörter zu erschließen und die Texte Wort für Wort zu übertragen. Ähnlich wie in der BG-Lerngruppe werden auch hier insbesondere Substantive und Adjektive erschlossen, wie (Fr.) *géant, films, séries, population*; (It.) *numero, mondo, Stati Uniti*; (Sp.) *compañía, californiana, vídeo*; (Ptg.) *plataforma, dólares, original*. Zudem wurde *million* (Fr.) in verschiedenen Sprachen wiedererkannt und verstanden. D.h. sie greifen im Erschließungsprozess v.a. auf die ersten beiden Siebe von *EuroComRom* zurück. Darüber hinaus erschließen die Schüler*innen auch morphosyntaktische Elemente (Sieb 5), wie Verbformen, Artikel, Präpositionen, usw. Im Vergleich zur BG-Lerngruppe werden öfter v.a. Verbformen übertragen, z.B. (Fr.) *compte*, (It.) *ha superato*, (Sp.) *ha lanzado*, (Ptg.) *gastou*.

Drei Lernende stellen für ihr Vorgehen bei der Texterschließung einen direkten Bezug zu den sieben Sieben von *EuroComRom* her. Zwei von ihnen explizieren, dass sie die Siebe des *internationalen* (1) und *panromanischen* (2) Wortschatzes sowie die Siebe zu *Lautentsprechen* (3) und *Graphien und Aussprache* (4) verwendet haben. Eine der Lernenden ergänzt zudem das Sieb der *Eurofixe* (7). Interessant ist, dass beide Lernenden scheinbar unbewusst auch Sieb 6 *morphosyntaktische Elemente* angewendet haben. Erklärt werden könnte dies damit, dass die

⁵³⁸ Zwei Lernende belegten/belegten das Lateinische und drei das Spanische als dritte Fremdsprache. Vier Lernende belegten keine dritte Fremdsprache.

⁵³⁹ Z.T. mit Mehrfachnennung und nicht immer trennscharf voneinander.

Lernenden alle verstandenen Segmente zunächst als Wörter deklarieren, egal, ob es sich um Substantive, Verben, Präpositionen, Artikel, etc., handelt (vgl. Kap. 4.1.1.4). Ohne direkte Bezugnahme auf die sieben Siebe verweist eine Lernende auf ähnliche Satzstrukturen für das Textverständnis (Sieb 5 *panromanischen syntaktischen Strukturen*).

Eine Lernende gibt an auf ihr Wissen zu *Netflix* bei der Texterschließung zurückgegriffen zu haben. Es ist anzunehmen, dass (fast) alle anderen Schüler*innen implizit dieses Weltwissen aktiviert haben und es zum besseren Textverständnis beigetragen hat.

11 der 14⁵⁴⁰ Lernenden erläutern explizit, auf welche Sprachen sie sich bei der Texterschließung bezogen haben. Genutzt wurden das Französische (9), Deutsche (6), Englische (5), Spanische (4) und/oder Lateinische (2) meist in Kombination von mindestens zwei Sprachen. Das Französische ist trotz der Unbeliebtheit und der (vermeintlich) geringen Sprachkompetenz (vgl. Kap. 4.1.2.2) die meistverwendete Brückensprache für die Erschließung des Textbeispiels. Verglichen mit der BG- und der GE-Lerngruppe zeigt sich für diese Lerngruppe, dass dem Französischen eine wichtigere Rolle zukommt.

Hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung der Strategien geht aus einem Vergleich der Fragebogenerhebung zu Seminarfachbeginn und -ende zum Vorgehen der Lernenden beim Erschließen eines fremdsprachlichen Textes Folgendes hervor:⁵⁴¹

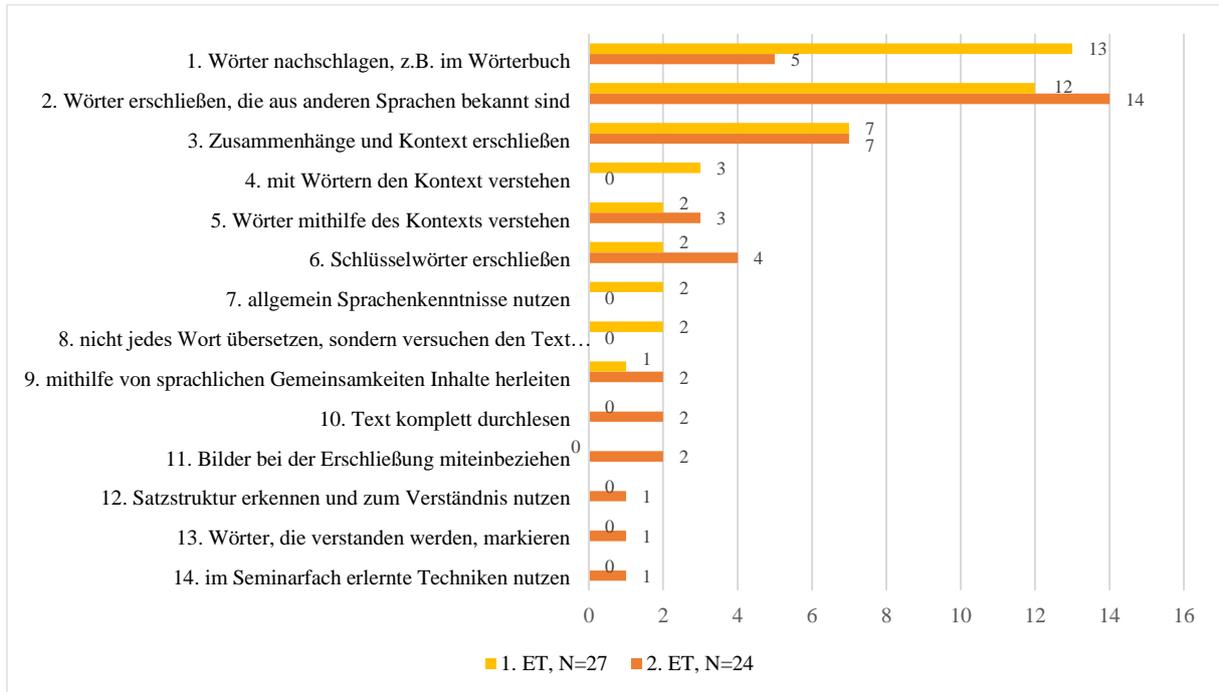


Diagramm 38: (Weiter-)Entwicklung Texterschließungsstrategien GY (F1, I14; F2, I18)

⁵⁴⁰ In drei Reflexionen findet sich der allgemeine Verweis, das auf die bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse zurückgegriffen wurde, ohne dies zu explizieren, daher fließen sie nicht in die folgende Zusammenschau ein.

⁵⁴¹ Mehrfachnennung möglich und nicht immer trennscharf. Es sei angemerkt, dass sich die Anzahl der an der Erhebung teilnehmenden Schüler*innen bei den beiden Terminen unterscheidet und somit nicht die Erkenntnisse aller Schüler*innen der Lerngruppe enthalten sind.

Etwa die Hälfte der Schüler*innen gibt eine Strategie an, die andere Hälfte mindestens zwei. Die meistverwendete Strategie stellt das Erschließen von aus anderen Sprachen bekannten Wörtern dar, gefolgt von Globalverstehen. Eine weitere Strategie ist die Nutzung von Schlüsselwörtern. Allgemein auf Gemeinsamkeiten zu bereits bekannten Sprachen für das sinngemäße Textverständnis zurückzugreifen, wird von zwei Lernenden angegeben. Es finden sich in den genannten Strategien auch die sieben Siebe von *EuroComRom* wieder, auch wenn sie nicht explizit genannt werden. Darüber hinaus haben sich im Laufe des Seminarfachangebots bei einzelnen Schüler*innen neue Texterschließungsstrategien entwickelt (vgl. 10-14). Andere zuvor genutzte Strategien werden nicht mehr verwendet (vgl. 4, 7, 8). Zudem fällt auf, dass die Lernenden deutlich weniger dazu neigen, Wörter oder Unbekanntes bspw. im Wörterbuch oder einer Übersetzerapp nachzuschlagen, was darauf schließen lässt, dass sie gezielter ihre bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse einbinden.⁵⁴²

Im Kontext von Modul 7 *Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse* zeigt sich zusätzlich, dass das Bearbeiten von Unterrichtsbeispielen zum sprachvernetzenden Lernen für die Unterstufe sowie das Planen und Durchführen einer eigenen Unterrichtsstunde ebenfalls einen wichtigen Beitrag leisten konnten. Dieser Erkenntnisgewinn, den die Lernenden aus dem thematischen Halbjahr Mehrsprachigkeit und insbesondere den Modulen 3 und 7 ziehen, wird u.a. in den Abschlussreflexionen deutlich, wie die folgenden zwei Beispiele verdeutlichen:⁵⁴³

In diesem Halbjahr beschäftigten wir uns mit den Romanischen Sprachen. Wir lernten wie die einzelnen Sprachen untereinander verknüpft sind, dies half uns vor allem bei den Übersetzungsaufgaben. Mit unserem neuen Wissen konnten wir uns viel über Sprachen erschließen. Zum Beispiel konnten wir uns mit Sprachkenntnissen aus Deutsch, Französisch und Spanisch fast problemlos verschiedene Texte aus dem Portugiesischen, Italienischen oder Rumänischen übersetzen, ohne uns jemals mit der Sprache beschäftigt zu haben. Unser Fazit daraus war, dass die Romanischen Sprachen sich untereinander sehr ähneln und das man sich viele fremde Wörter mit Hilfe einer bekannten Sprache erschließen kann. Nach unseren Erkenntnissen schauten wir uns die Sprachfamilie genauer an, zu dieser gehören Spanisch, Portugiesisch, Französisch, Italienisch und Rumänisch. Ähnlichkeiten stellten wir in den Endungen der verschiedenen Sprachen fest sowie in ihren Konstruktionen. [...] Die romanischen Sprachen gehören der indoeuropäischen Sprachfamilie an, deren Vorläufer das Vulgärlatein war. Insgesamt fand ich das Halbjahr sehr lehrreich, da man das erlernte Wissen sehr gut im Alltag gebrauchen kann, z.B. im Urlaub. (P, Abschlussreflexion, GY_S4)

In diesem Halbjahr hat unser Seminarfach sehr viel über die romanischen Sprachen gelernt. Insgesamt gibt es etwa 15 romanische Sprachen. Die Sprachen dieser sogenannten Sprachfamilie haben untereinander mehrere Ähnlichkeiten beispielsweise im Klang oder in der Übersetzung der einzelnen Wörter. Allerdings kann innerhalb der romanischen Sprachen eine Unterscheidung getroffen werden zwischen den westromanischen Sprachen, wie Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch und den ostromanischen Sprachen, wie Italienisch und Rumänisch. Je nach dem, ob es sich um eine west- oder ostromanische Sprache handelt, werden die Ähnlichkeiten der Sprachen innerhalb der Untergruppe noch deutlicher. Zudem haben wir viele grundlegende Vokabeln in den romanischen Sprachen Portugiesisch, Französisch, Italienisch und Spanisch... gelernt, da wir auf spielerische Weise die Möglichkeit hatten die Übersetzung der Farben oder Zahlen in den einzelnen Sprachen zu erlernen. Sehr gut hat mir dabei gefallen, dass wir immer in Gruppen unsere Stationen zu den Grundlagen in diesen Sprachen bearbeiten

⁵⁴² Eine Lernende, die zu Beginn angab bei Textverständnisproblemen, aufzuhören zu lesen, erklärt nun, dass sie nach Wörtern bzw. Schlüsselwörtern sucht, um das Thema des Textes zu erschließen.

⁵⁴³ Lediglich eine Lernende (GY_S15) gibt an, dass sie Modul 3 als uninteressant empfunden hat, da sie sich lieber mit anderen Sprachen als den romanischen auseinandergesetzt hätte.

durften. Zudem hat uns diese Stationsarbeit viele Anregungen für unsere eigenen Unterrichtsstunden in der Klasse 7 gegeben. Durch die vielen Übungen zu Grammatik und Wortschatz in den romanischen Sprachen haben wir unsere Sprachkenntnisse stark erweitern können und auch bei der Übersetzung von Texten in fremden romanischen Sprachen wie Rumänisch anwenden können. Ich bin froh, dass ich dieses thematische Halbjahr gewählt habe, weil ich einiges über Sprachen und deren Ähnlichkeiten sowie über Texterschließungsmöglichkeiten gelernt habe. (P, Abschlussreflexion, GY_S21)

Der Fokus auf das Französische und damit verbunden die romanische Sprachengruppe hatte zunächst – ähnlich wie in der BG-Lerngruppe – einen eher demotivierenden Einfluss auf die Mitarbeit. Modul 7 übernahm in diesem Kontext eine auflockernde und motivierende Funktion. Aus dem Item zur Eigenschaftszuschreibung zu den romanischen Sprachen geht dennoch eine mehrheitlich positive Wahrnehmung der romanischen Sprachen hervor, was sich besonders in Bezug auf die Adjektive ‚interessant‘, ‚einfach‘, ‚vertraut‘ und ‚ähnlich‘ zeigt.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	2. ET, N = 26 M (SD)	1 2 3 4
langweilig – interessant	3,16 (1.01)	
schwer – einfach	2,54 (0.95)	
unsympathisch – sympathisch	3,23 (0.76)	
unlogisch – logisch	3,0 (0.56)	
fremd – vertraut	2,69 (0.97)	
unwichtig – wichtig	3,46 (0.76)	
unterschiedlich – ähnlich	3,61 (0.57)	

Diagramm 39: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren romanische Sprachen GY (F2, I3)

Zusammenfassung

Die Module zum sprachenvernetzenden Lernen⁵⁴⁴ führten zu einem gewinnbringenden und nachhaltigen Erkenntnisgewinn, v.a. hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von Strategien zur Texterschließung, der allgemeinen Sicht auf Sprachen und ihren Gemeinsamkeiten sowie dem Nutzen dieser für das Sprachenlernen und -lehren. Die Texterschließung gelingt insgesamt in dieser Lerngruppe am besten. Dies kann mit der Sprachenerwerbsreihenfolge zusammenhängen, aber auch mit der Rolle individueller Sprachlernprofile oder der Durchführung von zwei thematischen Modulen.

Insgesamt liegt auch in dieser Lerngruppe der Fokus auf der Verwendung lexikbasierter (Texterschließungs-)Strategien, verbunden mit dem Bestreben den Kontext und Zusammenhänge zu verstehen. Drei Lernende verweisen explizit auf *EuroComRom* und erläutern wie sie die verschiedenen Siebe und Strategien miteinbezogen haben. In dieser Lerngruppe zeigt sich noch deutlicher als in der BG-Vergleichsgruppe, dass auch kurze IC-Einheiten vielseitige Impulse

⁵⁴⁴ Modul 3 *Romanische Sprachen und EuroComRom* und Modul 7 *Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse* (vgl. auch Kap. 4.1.2.3).

für das gewinnbringende und lernökonomische Nutzen der gesamten sprachlichen und kulturellen Ressourcen sowie für das weitere Sprachenlernen liefern können (vgl. auch Kap. 2.3.2.3).

Hinsichtlich der einbezogenen Sprachenkenntnisse kommt dem Französischen – trotz der Abneigung und des von den Lernenden als gering eingeschätzten Kenntnisstandes (vgl. Kap. 4.1.2.2) – für die Erschließung von Texten in romanischen Sprachen eine zentrale Rolle zu. Das Deutsche und Englische nehmen ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein. Das Spanische und Lateinische werden nur von etwa der Hälfte der jeweiligen Lernenden miteinbezogen. Damit ergibt sich für diese Lerngruppe ein anderes Bild als für die BG-Lerngruppe, in der das Französische kaum einbezogen wurde (vgl. 4.1.1.4). Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass das Französische als erste Fremdsprache durchaus einen positiven Effekt für das sprachvernetzende Lernen romanischer Sprachen hat.

Wie aus den Daten folgt, konnten die transversalen Kompetenzen, *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz, aber auch Reflexionskompetenz, gefördert werden (vgl. auch Kap. 4.1.2.6).

4.1.2.5 Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit aus individueller und sprachpolitischer Perspektive

Mehrsprachigkeit: Definition

Die – nicht immer trennscharfen – Definitionen der Lernenden von Mehrsprachigkeit lassen sich in fünf Kategorien unterteilen. Sie beziehen sich alle auf die individuelle Mehrsprachigkeit.

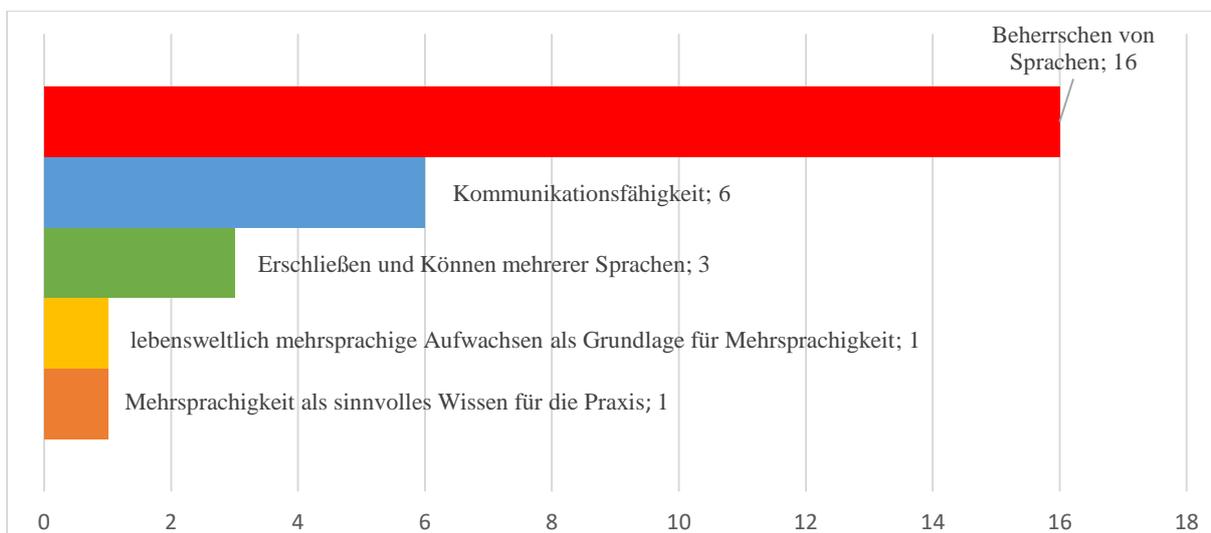


Diagramm 40: Definition Mehrsprachigkeit GY (F2, I6)

Die Kategorien beinhalten das Beherrschen von mehreren Sprachen⁵⁴⁵, die Kommunikationsfähigkeit im Sinne funktionaler Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2.2), das Erschließen von Sprachen auf Basis der vorhandenen Sprachenkenntnisse in Verbindung mit dem ‚Können‘ mehrerer Sprachen und weitere Aspekte, wie das lebensweltlich mehrsprachige Aufwachsen als Grundlage für Mehrsprachigkeit und die Aussage, dass es sich bei Mehrsprachigkeit um „sinnvolles Wissen [handelt], das mich in der Praxis weiterbringt“ (F2, I6, GY_S1).

Die folgenden Beispiele verdeutlichen exemplarisch die drei Hauptkategorien:

Beherrschen mehrerer Sprachen

Mehrsprachigkeit ist für mich, die Fähigkeit mehrere Sprachen zu lernen und anzuwenden. (F2, I6, GY_S8)

Mehrsprachigkeit bedeutet für mich, mehrere Sprachen auf einem hohen Niveau zu beherrschen. So z.B. wenn man bilingual aufgewachsen ist und deshalb mehrere Sprachen fließend spricht. (F2, I6, GY_S11)

Kommunikationsfähigkeit

Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit mehrere Sprachen zu können, aber auch zu erlernen. Sie ist für jeden wichtig, denn nichts auf der Welt funktioniert ohne Kommunikation und eine weitere Sprache außer der Muttersprache zu können ist Allgemeinbildung. (F2, I6, GY_S10)

Mehrsprachigkeit bedeutet für mich, dass man in 2 oder mehr Sprachen in der Lage ist sich verständlich zu machen. (F2, I6, GY_20)

Erschließen und Können mehrerer Sprachen

Für mich bedeutet Mehrsprachigkeit, dass man mit Hilfe von vielfältigen Sprachkenntnissen sich fremde Wörter aus anderen Sprachen erschließen kann und mit Hilfe dieser Kenntnisse sich im anderen Ländern oder auch im Alltag mit anderen Menschen verständigen kann. (F2, I6, GY_21)

Mehrsprachigkeit bedeutet für mich, mehrere Sprachen zu können bzw. eher noch zu erkennen und sich mit Hilfe von gelernten Sprachen weiterhelfen zu können bei unbekanntem Sprachen. (F2, I6, GY_S18)

Mehrsprachigkeit ist für mich einerseits viele verschiedene Sprachen zu beherrschen, aber andererseits auch sich die Sprachen selbst erschließen und zu verstehen zu können, wenn sie noch nicht erlernt wurde. (F2, I6, GY_S26)

Mehrsprachigkeit: Selbstwahrnehmung

Das Bestreben nach möglichst ‚perfekter‘ Sprachkompetenz spiegelt sich auch in ihrer Selbstwahrnehmung als mehrsprachig wider:

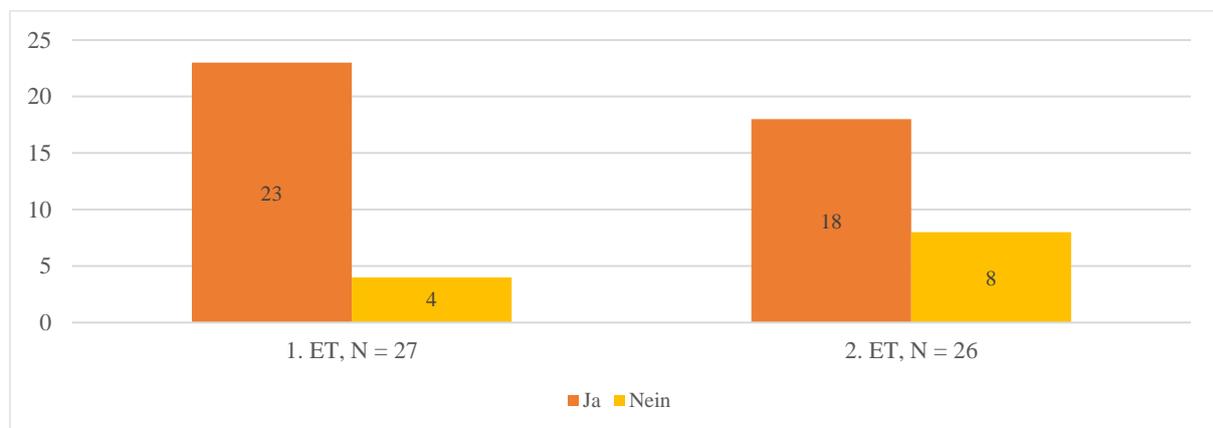


Diagramm 41: Selbsteinschätzung Mehrsprachigkeit GY (F1,I6; F2, I10)

⁵⁴⁵ Die Definitionen, die das Beherrschen mehrere Sprachen fokussieren, umfassen neben dem ‚Können‘, ‚Sprechen‘ oder ‚Beherrschen‘ der Sprachen, meist auch das ‚Verstehen‘ oder ‚Anwenden‘, woraus sich Schnittmengen mit dem sprachenvernetzenden Lernen und dem Verständnis von funktionaler Mehrsprachigkeit ergeben.

In der ersten Erhebung beziehen sich die Lernenden auf das Deutsche und ihre schulischen Fremdsprachen, zählen sie z.T. auf und begründen ihre Einschätzung. Die vier Lernenden, die sich nicht als mehrsprachig bezeichnen, geben verschiedene Erklärungen an.⁵⁴⁶

Die Argumentation in der zweiten Erhebung stützt sich ebenfalls auf das Beherrschen mehrerer Sprachen, die auch teilweise aufgezählt werden, doch haben sich die Kriterien verändert: Von sieben Lernenden wird das Beherrschen durch die (regelmäßige) Verwendung der Sprachen und/oder das Verstehen weiterer Sprachen ergänzt. Zwei weitere begründen ihre Einschätzung nun auch damit, dass sie zwei- bzw. mehrsprachig aufgewachsen sind. Das Bewusstsein für funktionale Mehrsprachigkeit konnte für die Mehrheit im Seminarfachverlauf gestärkt und das Streben nach einer möglichst ‚perfekten‘ Sprachkompetenz relativiert werden.

Sechs Lernende, die sich nicht als mehrsprachig bezeichnen, erklären, dass Sprachenkenntnisse in Deutsch und/oder Englisch/Französisch nicht ausreichen, um sich als mehrsprachig zu bezeichnen. Zwei weitere geben an, zwar in der Schule mehrere Sprachen gelernt zu haben, diese aber nicht auf einem aus ihrer Sicht ausreichenden Niveau zu beherrschen.

Die Erhebungen zeigen, dass die Lernenden sich mit dem komplexen Phänomen Mehrsprachigkeit befasst haben. Sie sind sich ihrer Mehrsprachigkeit bewusst und beziehen z.T. neben dem ‚Können‘ mehrerer Sprachen auch das Verstehen und Erschließen von weiteren Sprachen mit ein. Im Vergleich zu den anderen Lerngruppen ist das möglichst ‚perfekte‘ Beherrschen von Sprachen in dieser Lerngruppe sehr präsent, wurde aber auch relativiert.

Mehrsprachigkeit: Rolle im Alltag

Die Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag ist in dieser Lerngruppe heterogener. Eine wichtige Rolle nimmt Mehrsprachigkeit bei der Kommunikation mit Freunden, v.a. im Ausland und in der digitalen Kommunikation, in der Schule, beim Reisen oder in weiteren alltäglichen Sprachgebrauchssituationen, wie dem Rezipieren von Werbung, dem Einkaufen oder dem Bewegen in der Grenzregion, ein. Zwei Lernende nehmen dabei Bezug auf grenzüberschreitende Kommunikationssituationen, z.B. beim Tanken in Luxemburg. Drei Schüler*innen verweisen explizit auf das Englische. Zwei lebensweltlich

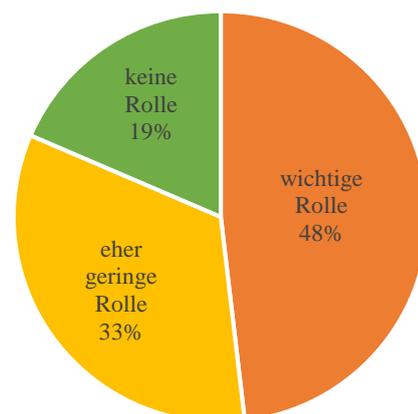


Diagramm 42: Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag GY (F2, I7)

⁵⁴⁶ Eine Lernende erläutert, dass sie neben dem Deutschen nur das Französische spricht. Zwei Schülerinnen erklären, dass sie ihre Sprachenkenntnisse nicht als ausreichend genug einstufen, um als mehrsprachig zu gelten. Eine Lernende schätzt sich als nicht begabt für das Sprachenlernen ein und wendet Sprachen sehr selten an.

mehrsprachig aufgewachsene Schülerinnen schreiben Mehrsprachigkeit auch in der Kommunikation mit der Familie eine besondere Bedeutung zu. Weitere weisen z.B. auf die verbesserten Berufschancen und die steigende Relevanz von Sprachen in der Gesellschaft hin.

Die Lernenden, die angeben, dass Mehrsprachigkeit eine eher geringe oder keine Rolle in ihrem Alltag einnimmt, argumentieren kontextabhängig. In der alltäglichen Kommunikation mit Familie und Freunden dominieren das Deutsche und/oder Saarländische, während weitere Sprachen v.a. in der Schule, den sozialen Medien, dem Reisen oder in Werbung verwendet werden. Die Zusammenschau bestätigt die Erkenntnisse aus Kap. 4.1.1.2 dahingehend, dass (Fremd-)Sprachen – im Vergleich zur BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.1.5) – einen eher geringen Stellenwert in alltäglichen Sprachgebrauchskontexten und der Lebenswelt der Lernenden einnehmen (vgl. Kap. 4.1.2.2).

Mehrsprachigkeit: Vor- und Nachteile

Die Lernenden verbinden eine Vielzahl an Vorteilen mit Mehrsprachigkeit:⁵⁴⁷

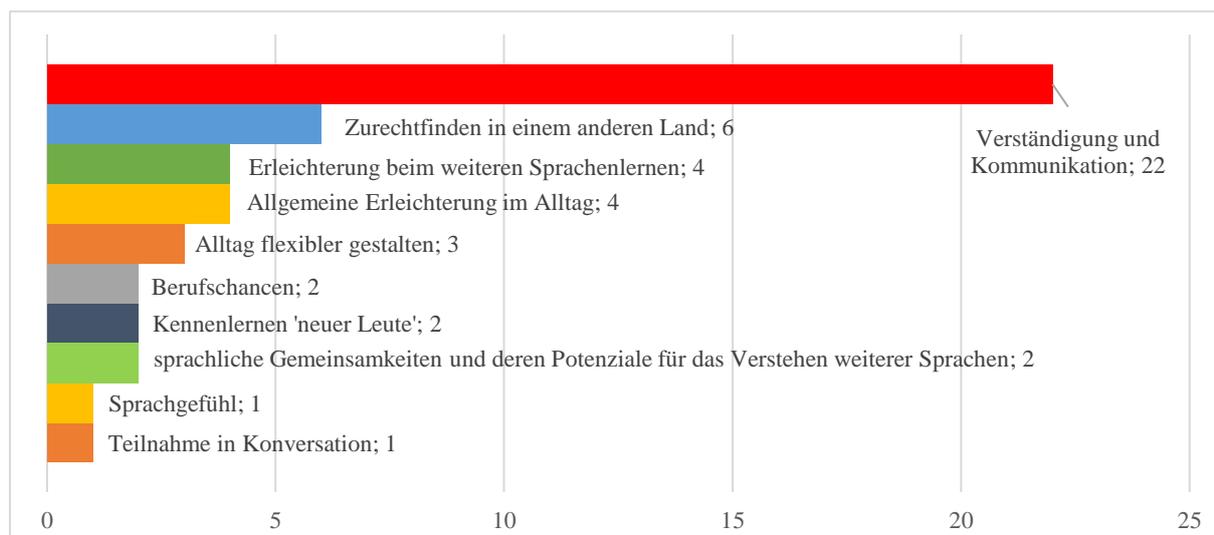


Diagramm 43: Vorteile von Mehrsprachigkeit GY (F2, I8)

Zentral sind den Lernenden zufolge die verbesserte Verständigung und Kommunikation, z.B. beim Reisen oder in sozialen Netzwerken, gefolgt vom Zurechtfinden in einem anderen Land und dem erleichterten Erlernen weiterer Sprachen. In letzterem Kontext, der auch für das vorliegende Projekt elementar ist, verbinden einzelne Lernende mit Mehrsprachigkeit sprachliche Gemeinsamkeiten und deren Potenziale für das Verstehen weiterer Sprachen, ein besseres Sprachgefühl und die Fähigkeit Sprachen zu verstehen. Die Schüler*innen sind sich demnach den Vorteilen von Mehrsprachigkeit für das Sprachenlernen bewusst. Die weiteren Begründungen verweisen z.B. auf bessere Berufschancen.

⁵⁴⁷ Sechs Lernende benannten einen Vorteil, die restlichen 21 Lernenden mindestens zwei bis drei Vorteile.

Die Lernenden führen nur wenige Nachteile zu Mehrsprachigkeit auf.

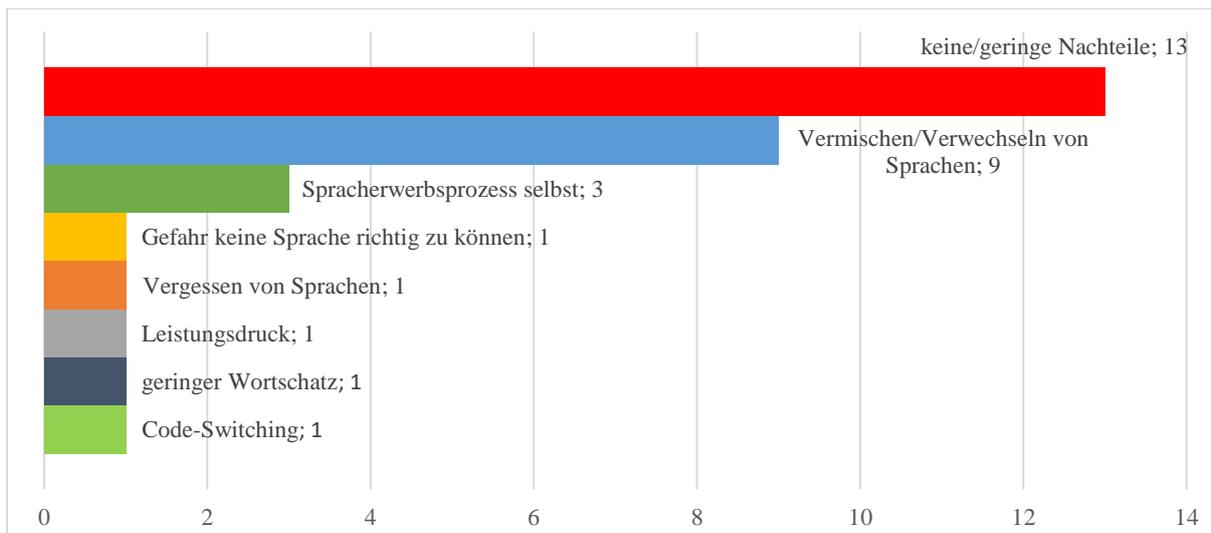


Diagramm 44: Nachteile von Mehrsprachigkeit GY (F2, I9)

13 Lernende verbinden keine Nachteile mit Mehrsprachigkeit. Neun Lernende geben das Vermischen oder Verwecheln von Sprachen als möglichen Nachteil an. Drei Lernende erläutern, dass der einzige Nachteil von Mehrsprachigkeit darin besteht, dass Sprachen erst erlernt werden müssen. Eine Lernende vermutet einen Nachteil darin, dass „manche Menschen von vielen Sprachen ein wenig sprechen können, aber keine fließend sprechen kann“ (F2, I9, GY_S21). Eine Schülerin gibt als Nachteile das Vergessen von Sprachen, Leistungsdruck, geringen Wortschatz und Code-Switching an, ohne weitere Konkretisierungen.

Die positive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit bestätigt sich in folgenden Aussagen:⁵⁴⁸

Aussagen ⁵⁴⁹	2. ET, N = 26 M (SD)	1	2	3	4
Mehrsprachig zu sein hat Vorteile.	3,92 (0.27)	0	0	2	24
Mehrere Sprachen zu sprechen löst Kommunikationsprobleme.	3,69 (0.84)	2	0	2	22
Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor.	3,65 (0.56)	1	0	7	18
Mehrsprachigkeit wird überbewertet.	1,31 (0.47)	18	8	0	0
Mehrsprachige können keine Sprache richtig.	1,46 (0.65)	16	8	2	0

Diagramm 45: Aussagen zu Mehrsprachigkeit GY (F2, I13)

⁵⁴⁸ Im Erhebungsverlauf zeigt sich keine statistisch relevante Entwicklung zu der Schüler*inneneinschätzung zu den Aussagen. Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) eingeordnet.

⁵⁴⁹ Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) eingeordnet.

Mehrsprachigkeit: Erkenntnisgewinn

Der Erkenntnisgewinn (F2, I20) der Lernenden wird insbesondere mit dem interkomprehensiven, sprachenvernetzenden Lernen (Module 3,7; vgl. auch Kap. 4.1.2.4) und der allgemeinen Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit (Module 1, 2, 5) verbunden:⁵⁵⁰

- Bewusstsein für und Nutzen von sprachlichen Gemeinsamkeiten und sprachenvernetzenden Methoden/Techniken (18 Angaben)
- Relevanz von Mehrsprachigkeit (5 Angaben)
- Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Normalfall (3 Angaben)
- allgemeines zu Sprachen und Mehrsprachigkeit gelernt, z.B. über Sprachräume (3 Angaben)
- Sprachenlernen leichter als gedacht, Möglichkeiten zum Vereinfachen vorhanden (2 Angaben)
- Auffrischen von bekanntem Wissen und Einblick in die Betonung des Italienischen (1 Angabe)

Insgesamt zeigen die Auswertungen, dass die Lernenden Mehrsprachigkeit positiv wahrnehmen, ihr v.a. Vorteile zuschreiben, die Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag allerdings stark individuell geprägt ist. Das thematische Schulhalbjahr zu Mehrsprachigkeit konnte zur Förderung von rezeptiver IC-Kompetenzen sowie von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz beitragen (vgl. auch Kap. 4.1.2.6).

Mehrsprachigkeit aus sprachpolitischer Perspektive und die Rolle des Englischen

Die Einschätzungen zu aktuellen sprachpolitischen Forderungen der EU (vgl. auch Kap. 2.2.1) und der Rolle des Englischen als *lingua franca* fallen ähnlich aus wie in den anderen Lerngruppen (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.5; Kap. 4.1.3.5).⁵⁵¹

Aussagen ⁵⁵²	2. ET, N = 26 M (SD)	
Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können.	2,46 (0.81)	
Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können.	4,0 (0)	
Es reicht aus, seine Muttersprache zu sprechen.	1,31 (0.55)	
Ich befürworte die Verwendung einer gemeinsamen Sprache zur gegenseitigen Verständigung.	2,65 (0.85)	
Ich befürworte die Verwendung des Englischen zur gegenseitigen Verständigung.	2,88 (0.77)	
Englisch als Kommunikationssprache reicht aus.	2,77 (0.76)	

Diagramm 46: Aussagen zu sprachpolitischen Forderungen GY (F2, I13)

⁵⁵⁰ Mehrfachnennungen möglich. Die Erläuterungen finden sich auch in ähnlicher Form in den (Abschluss-)Reflexionen in den Lerntagebüchern des *Mein (Sprachen-)Portfolios*.

⁵⁵¹ Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) erfasst.

⁵⁵² Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) eingeordnet.

Die Lernenden lehnen die Forderung *Muttersprache + 2* eher ab und sprechen sich einstimmig für eine weitere Sprache neben der Erstsprache aus. Das Verfügen über die Erstsprache allein schätzen sie als nicht ausreichend ein. Die Lernenden befürworten eher die Verwendung einer gemeinsamen Sprache zur Verständigung. Für das Englische ergibt sich dafür der niedrigste Wert im Vergleich zu den anderen beiden Lerngruppen. Die Aussage, dass Englisch als Kommunikationssprache ausreicht, wird allerdings in dieser Lerngruppe am höchsten eingestuft (vgl. Kap. 4.1.1.5; 4.1.3.5).

In den sieben Interviews bestätigen sich die Erkenntnisse. Die zwei Lernenden mit weiteren Erstsprachen neben dem Deutschen sprechen sich für das Verfügen über zwei Sprachen neben der Erstsprache aus, wobei sie darauf hinweisen, dass dies nicht für alle realistisch ist und sie daher mit der Alternative von einer Sprache neben der Erstsprache übereinstimmen. Lediglich eine Schülerin hält die Forderung *Muttersprache + 2* für realistisch. Die Lernenden geben zu bedenken, dass nicht für alle Menschen zwei Sprachen neben der Erstsprache für die private oder berufliche Zukunft relevant sind. Ähnlich wie in der BG-Lerngruppe nehmen sie das Englische als nützliche Kommunikationssprache wahr, betonen aber gleichzeitig, dass durch die Festlegung auf eine Sprache zur Verständigung die sprachliche und kulturelle Vielfalt verloren ginge (vgl. Kap. 4.1.1.5). Zur beispielhaften Illustration dienen die folgenden Interviewauszüge:

I: Und wie sieht es mit dieser Aussage aus: Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen können.

B: Gut, das wäre natürlich ideal (lacht), wünschenswert vor allem auch, find ich, ähm, aber umsetzbar mit unserem System so leider ja noch nicht.

I: Ok, also eher unrealistisch? (Ja.) Und wie sieht es damit aus: Es ist wichtig mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können.

B: Ja, das auf jeden Fall.

I: Und wie wäre es, wenn wir eine gemeinsame Sprache zur Verständigung hätten?

B: Also mit Englisch ist das ja schon relativ viel so und das find ich auch eigentlich auch ganz praktisch für Menschen, die zum Beispiel nicht so gut Sprachen lernen, dass die sich auf eine Sprache konzentrieren können, die so gut wie jeder, irgendwie versteht. Ja, deswegen find ich das eigentlich ganz gut mit Englisch. (I, GY_S16, Absätze 31-38)

I: Ok, was sagst du zu der nächsten Aussage, die auch eine Forderung der EU ist: Jeder Bürger sollte mindestens zwei weitere Sprachen neben seiner Muttersprache können.

B: Also das zu fordern ist schon interessant, also, ich sprech selbst auch zwei weitere Sprachen und ich finde das schon sinnvoll, man kann's machen, aber das als Muss oder Soll auszulegen ist vielleicht zu viel.

I: Mhm. Dann kommen wir zur letzten Aussage: Es ist wichtig neben der Muttersprache mindestens eine weitere Sprache zu können.

B: Ja, stimme ich schon voll zu.

I: Und wie wäre es, wenn wir eine gemeinsame Sprache zur Verständigung hätten?

B: Wäre sinnvoll, aber find ich schwierig da eine zu finden, welche- worauf man sich einigt, die man jetzt sprechen will.

I: Ok, man spricht ja oft von Englisch als die Weltsprache, wie siehst du das in dem Kontext?

B: Ja, das stimmt schon, weil auch wenn ich im Kroatienurlaub oder so, wenn ich dann Kroatiern rede, die können meistens auch Englisch, also es ist schon ein bisschen so eine Einheitssprache, weil es einfach an den meisten Schulen (3).

I: Aber generell sagst du, wäre es schon gut, wenn jeder in seiner Sprache spricht und man eine Sprache zur Verständigung hätte, verstehe ich das richtig?

B: Ja. (I, GY_S23, Absätze 31-38)

Aus dem kurzen sprachpolitischen Exkurs geht hervor, dass die Lernenden Mehrsprachigkeit wertschätzen und den Erwerb von zwei Sprachen neben der Erstsprache generell befürworten, das Erlernen einer Sprache neben der Erstsprache aber als realistischer und z.T. auch als ausreichend empfinden. Eine gemeinsame Sprache zur Verständigung neben dem Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sehen sie als hilfreich und interessant an. Das Englische nimmt dabei eine besondere Rolle ein, wobei auch das Französische und Spanische sowie für einen Lernenden das Deutsche gemeinsame Kommunikationssprachen darstellen können.

4.1.2.6 Gesamtbetrachtung fallübergreifende Analyse: Förderung individueller Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf *Multilingual Language Awareness*, Sprachlernkompetenz und rezeptiver Interkomprehension

Multilingual Language Awareness

Basierend auf den vorangegangenen Kapiteln zeigt sich bereits, dass alle fünf Dimensionen von *Multilingual Language Awareness* (vgl. Kap. 2.3.3.1) gefördert bzw. (weiter-)entwickelt werden konnten. Es folgt für jede Dimension eine exemplarische Zusammenschau.

Die affektive Dimension zeigt sich z.B. in Kapitel 4.1.1.2 zur Lerngruppenzusammensetzung und der Rolle der sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden sowie (Sprach-)Einstellungen. Der Einsatz verschiedener Sprachstandserhebungen sowie des ersten Fragebogens leitet dabei (Sprach-)Reflexionsprozesse zu der eigenen Mehrsprachigkeit sowie der der Mitschüler*innen an, wie in den folgenden Zitaten exemplarisch deutlich wird. Zusätzlich geht aus den Daten hervor, dass durch das *SF Mehrsprachigkeit* Interesse und Motivation an Sprachen geweckt und gefördert werden konnten (vgl. Kap. 4.1.2.3; 4.1.2.4; 4.1.2.5).

Heute haben wir einen Fragebogen bekommen und mussten diesen in der ersten Stunde ausfüllen. In dem Fragebogen waren verschiedene Fragen aufgeführt, wie zum Beispiel „Wo spreche ich welche Sprache?“. Ich habe von dieser besonders mitgenommen, dass ich in meinem Alltag verschiedene Sprachen spreche, was mir manchmal sogar nicht einmal bewusst ist. In der zweiten Stunde haben wir unsere Sprachenporträts vorgestellt und jeweils erklärt, wie sie angefertigt wurden. Bei der Vorstellung der Sprachenporträts ist mir bewusst geworden, dass fast alle Menschen täglich mit mehr als seiner Muttersprache konfrontiert sind und, dass jeder Mensch andere Dinge mit der jeweiligen Sprache und mit dem jeweiligen Land verbindet. (P, Reflexion 05.03.2018; GY_S3)

Heute habe ich viel über meine schon vorhandenen Sprachkenntnisse gelernt. Zum Beispiel habe ich gelernt, dass viele Sprachen miteinander verbunden sind und dass man vorhandene Sprachkenntnisse, auch wenn sie nicht sehr gut sind, dazu nutzen kann einzelne Wörter oder auch ganze Sätze zu übersetzen, aus Sprachen, die man noch nie gesprochen, gelesen hat. Außerdem habe ich gelernt, dass es Wörter gibt, die in vielen Sprachen gleich/ähnlich sind, sogenannte „Internationalismen“. Diese haben mir geholfen Sätze aus anderen Sprachen zu übersetzen. (P, Reflexion 29.01.2018; GY_S12)

Die soziale Dimension findet sich bspw. in Bezug auf die Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag der Schüler*innen (vgl. Kap. 4.1.1.5), die in dieser Lerngruppe nicht für alle eine besonders relevante ist. Weitere Bezüge finden sich in Modul 2 *Eine kleine Einführung in das Phänomen*

Mehrsprachigkeit. Im Vergleich zur BG-Lerngruppe ist die soziale Dimension in dieser Lerngruppe weniger stark ausgeprägt, was auch mit den behandelten Modulen zusammenhängt.

Folgende Beispiele dienen zur exemplarischen Illustration:

Die Arbeit mit dem iPad war sehr interessant und abwechslungsreich. Den Begriff Mehrsprachigkeit hat man zwar schon oft gehört, die genaue Definition kannte ich aber nicht. Zudem war mir nicht bewusst, dass in den meisten Teilen der Welt die Mehrsprachigkeit normal ist und sehr viele Menschen mehr als zwei oder drei Sprachen sprechen können und eigentlich fast nur bei uns in Europa die Einsprachigkeit überwiegt. Dass es Regionen, auch bei uns, gibt, in denen die Bevölkerung verschiedene Sprachen spricht, war mir bewusst. Aber die speziellen Begriffe für die unterschiedlichen Mehrsprachigkeiten waren mir nicht bekannt. (P, Reflexion 26.02.2018; GY_S7)

Am Montag, den 26.02.18, haben wir eine Einführung in das Thema Mehrsprachigkeit gemacht. Anhand der Arbeit mit den iPads sollten wir ein Arbeitsblatt zu diesem Thema eigenständig ausfüllen. Hierbei haben wir die Verbreitung aller Sprachen weltweit betrachtet. Interessant zu sehen war dabei wie viele unterschiedliche Sprachen doch in den einzelnen Ländern bzw. Kontinenten gesprochen werden. Desweiteren war für mich neu, dass man sowohl drei Dimensionen von Mehrsprachigkeit als auch vier verschiedene Formen von mehrsprachigen Gesellschaften unterscheidet. Die Arbeit mit den iPads war sehr angenehm und neu im Rahmen schulischer Aktivitäten. (P, Reflexion 26.02.2018; GY_S16)

Die kognitive und affektive Dimension stellen auch in dieser Lerngruppe die am stärksten repräsentierten Dimensionen dar. Die Lernenden fokussieren v.a. ihre Erkenntnisse zu ihrem eigenen Sprachenrepertoire, *Linguistic Landscaping* und dem sprachenvernetzenden Lernen und Handlungsmöglichkeiten für ihr weiteres Sprachenlernen ab (vgl. Kap. 4.1.2.3; 4.1.2.4).

Zu Beginn der Unterrichtsstunde haben wir uns mit den romanischen Sprachen beschäftigt. Dazu haben wir ein Blatt bearbeitet, auf dem man sehen konnte, welche Sprache in welchem Land gesprochen wird. Im zweiten Teil des Unterrichts lernten wir das EuroComRom-Konzept kennen. Es basiert auf Interkomprehension, der Fähigkeit unbekannte, insbesondere nahverwandte Sprachen, zu erschließen, ohne sie formal erlernt zu haben. Diese Erschließungsstrategien und -techniken haben wir dann bei mehreren Übungen angewandt. Dabei haben wir auf Internationalismen, panromanische Wörter, Lautentsprechungen, Aussprache und Graphien, panromanische Satzstrukturen und morphosyntaktische Elemente geachtet. Interessant fand ich zu sehen, wie viel man doch von einer völlig fremden Sprache verstehen kann. (P, 20.08.2018; GY_S14)

Innerhalb des letzten Halbjahres beschäftigten wir uns mit Mehrsprachigkeit. Wir erstellten eine eigene Sprachlernbiographie und ein Sprachenportrait. Wir sollten überlegen, mit welchen Sprachen wir des Öfteren in Kontakt kommen, z.B. durch Urlaube oder den Medien und welche Sprachen wir bis jetzt schon erlernt haben. Beim Sprachenportrait griffen wir diese Erkenntnisse auf und visualisierten sie mit Bildern, die zu der jeweiligen Sprache passen. Außerdem beschäftigten wir uns mit der Verbreitung der Sprachen, sowie mit den Sprachfamilien. Ganz intensiv betrachteten wir die romanischen Sprachen: Französisch, Portugiesisch, Spanisch, Catalanisch, Rumänisch und Italienisch. Durch verschiedene Techniken lernten wir hier, wie wir uns noch unbekannte Sprachen, durch unser Vorwissen in anderen Sprachen, erstaunlich gut verstehen und schneller erlernen können. Wir stellten fest, dass es verschiedene Wörter gibt, die in unterschiedlichen Sprachen fast oder sogar ganz gleich sind. Das war sehr interessant & hilfreich. Über das Thema romanische Sprachen sollten wir ebenfalls selbst eine eigene Unterrichtsstunde in einer 7er Klasse halten. Das war eine sehr interessante und neue Erfahrung für mich, die aber einen positiven Charakter hat. Zu Beginn führten wir noch eine Linguistic Landscape Analyse am Raum Luxemburg durch. Hier war es, besonders während unserem dortigen Aufenthalt interessant zu sehen, wie viele verschiedene Sprachen auf einem so kleinen Raum vorkommen können und wie viele Sprachen die Bewohner jeweils beherrschen. Alles in allem fand ich das Halbjahr durchaus informativ und sinnvoll gestaltet. (P, Abschlussreflexion; GY_S16)

Die performative Dimension steht in enger Verbindung mit der kognitiven Dimension. Wie die Lernenden ihre Mehrsprachigkeit gezielt für das weitere Sprachenlernen nutzen zeigt sich insbesondere in Modul 3 zum interkomprehensiven Arbeiten und *EuroComRom* (vgl. Kap. 4.1.2.4) und allgemein in den Abschlussreflexionen (vgl. auch Kap. 4.1.2.3).

Im zweiten Halbjahr der 11. Klasse sowie am Anfang von 12.1 haben wir im Seminarfach das Thema „romanische Sprachen“ ausführlich behandelt. Dabei ging es nicht nur darum, welche Sprachen denn die romanischen Sprachen sind und in welchen Ländern sie gesprochen werden, sondern auch was an ihnen so besonders ist. Diese Sprachen, also Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Rumänisch, ähneln sich beispielsweise alle sehr in ihrer Aussprache und Schreibweise und können deshalb sehr leicht verstanden werden, da man sich sehr viele Wörter aus einer der romanischen Sprachen ableiten kann, wenn man eine davon beherrscht. Zudem haben wir mit dem Wissen über romanische Sprachen, welches wir uns angeeignet haben, in Gruppenarbeit eine Unterrichtsstunde für eine 7. Klasse geplant, vorbereitet und letztendlich auch gehalten. Jede Gruppe hielt dabei eine Stunde zu einem bestimmten Thema, wie z.B. „Essen“, im Hinblick auf romanische Sprachen. Insgesamt war das Thema, das wir behandelt haben, für mich interessant und ich habe zum ersten Mal erkannt, wie viele Ähnlichkeiten diese Sprachen wirklich alle haben, allerdings finde ich es trotzdem sehr schwierig eine fremde Sprache zu verstehen, da ich nur Französisch lerne. Meiner Meinung nach ist es oft von Vorteil dazu noch Spanisch oder Italienisch zu können, um sich wirklich ganze Sätze oder sogar Texte ableiten zu können. (P, Abschlussreflexion; GY_S2)

In diesem Halbjahr haben wir uns anhand der romanischen Sprachen damit befasst, wie man sich noch unbekannte Sprachen erschließen kann. Dazu haben wir beispielsweise EuroComRom kennengelernt, ein Verfahren bei dem man verschiedene Techniken nutzt, um Fremdsprachen verstehen zu können. Dies war sehr interessant für mich, da ich mir vorher noch nie Gedanken darüber gemacht habe, welche Taktiken ich anwende, um neue Sprachen zu verstehen ohne sie extra zu erlernen und auch neue Strategien dazu kennengelernt habe. Des Weiteren haben wir uns damit befasst, wie man anderen Menschen neue Sprachen näherbringen kann. So haben wir erst selbst einige Arbeitsblätter mit diesem Zweck getestet und anschließend selbst welche entworfen, die wir in einer selbst konzipierten Unterrichtsstunde in einer 7er-Klasse genutzt haben. Dabei ging es darum, mit den Schülern ihnen noch unbekannte romanische Sprachen zu entdecken und Grundzüge dieser zu erlernen (z.B. Farben, Tiere, ...). Das hat wirklich Spaß gemacht, da man anstatt wie sonst nur im Unterricht zu sitzen, auch einmal selbst eine Stunde entwerfen und halten konnte. Außerdem waren die Schüler motiviert und haben gut mitgearbeitet. Insgesamt war es also ein spannendes, lehrreiches und interessantes Halbjahr. (P, Abschlussreflexion; GY_S11)

Die Auseinandersetzung mit der politischen Dimension wird z.B. im Fragebogen in Bezug auf aktuelle sprachpolitische Forderungen und der Rolle des Englischen ebenso wie in Modul 5 zu *Linguistic Landscape* deutlich (vgl. Kap. 4.1.2.3; 4.1.2.5), wie die folgenden Auszüge beispielhaft zeigen:

Luxemburg als Land für einen Ausflug zum Thema Mehrsprachigkeit und Linguistic Landscape zu wählen ist nicht nur wegen der Nähe zum Saarland ideal, sondern vor allem auch, weil man dort tatsächlich eine große Vielfalt an Sprachen und Kulturen erlebt. Mit meiner Gruppe haben wir das Thema Mehrsprachigkeit in der Gastronomie bearbeitet und sind dafür durch die Straßen der Stadt Luxemburg gezogen, haben Speisekarten, Produkte und Restaurants hinsichtlich der Sprachen analysiert und auch Mitarbeiter befragt. Die Ergebnisse aller Gruppen wurden in den nächsten Unterrichtsstunden gemeinsam präsentiert. Alles in allem empfand ich den Ausflug als sehr lehrreich. (P, Reflexion zur LL-Analyse; GY_S24)

Heute am 23.04. haben wir unsere Präsentation besprochen, die wir mit unserer Gruppe halten. Dafür haben wir ein Aufgabenblatt bekommen bzw. Leitfragen für die Präsentation zu gestalten. Außerdem suchten wir auch nach Informationen im Internet und beschäftigten uns viel mit dem Thema Linguistic Landscape. Uns ist aufgefallen, dass in Luxemburg vor allem Französisch gesprochen wird unter anderem auch Englisch, Deutsch und Luxemburgisch. Jedoch ist die Werbung meiner Meinung nach wie in Deutschland Schlüsselwörter meist in Englisch wie „Sale“. Französisch wird meist als zwei Übersetzung genutzt. Dies thematisieren wir näher in unserer Präsentation. (P, Reflexion 23.04.2018; GY_S27)

Wie aus der Gesamtbetrachtung zu *Multilingual Language Awareness* hervorgeht, können (Weiter-)Entwicklungen insbesondere zur affektiven, kognitiven und performativen Dimension belegt werden. Die soziale und politische Dimension nehmen einen geringeren Stellenwert ein.⁵⁵³ Die Zielsetzung die *Multilingual Language Awareness* der Lernenden zu fördern und

⁵⁵³ Im Vergleich zur BG-Lerngruppe zeigen sich Unterschiede, die sich v.a. durch die Begrenzung auf ein thematisches Halbjahr erklären lassen. Die soziale und politische Dimension wurden z.T. in Modulen stärker einbezogen, die in dieser Lerngruppe nicht durchgeführt wurden (z.B. Module 4, 6, 8).

weiterzuentwickeln konnte im thematischen Halbjahr zu Mehrsprachigkeit bzw. in den eingesetzten Modulen des *SF Mehrsprachigkeit* erreicht werden.

Sprachlernkompetenz

Neben Bezügen zu *Multilingual Language Awareness* wurden in den vorangegangenen Analysekapiteln bereits Bezüge zur Sprachlernkompetenz deutlich. Diese werden im Folgenden nochmals exemplarisch auf Basis der Bildungsstandards aufgearbeitet (vgl. Kap. 2.5.1.1; 3.3.2.1).⁵⁵⁴ Der erste Bildungsstandard für grundlegende Niveau im Bereich Sprachlernkompetenz⁵⁵⁵ wird v.a. durch das Führen des Lerntagebuchs im *Mein (Sprachen-)Portfolio* adressiert.⁵⁵⁶ Dabei finden sich insbesondere kognitive und metakognitive (Sprach-)Lernstrategien, während affektiv-soziale (Sprach-)Lernstrategien⁵⁵⁷ kaum verwendet werden, was auch auf die Konzeption des Portfolios zurückgeführt werden kann.⁵⁵⁸ Die Prozesshaftigkeit des Sprachenlernens ist in diesem Bildungsstandard – aber auch in den weiteren – besonders relevant; ein Gesamtbild ergibt sich v.a. aus den Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel. Das folgende Beispiel gibt einen weiteren Einblick:

Insgesamt habe ich in dem Halbjahr viel dazulernen können über das Thema Sprachen. Mir wurde bewusst, welche Vorteile Mehrsprachigkeit hat. Außerdem habe ich gemerkt, dass viele Sprachen Parallelen haben. Mir hat gefallen, dass wir viel selbst erarbeitet haben und durch praktische Sachen gemacht haben, wie zum Beispiel der Ausflug. Manchmal habe ich gedacht, dass es für Oberstufe relativ leicht ist das Thema und mir hat dann also bisschen der Reiz gefehlt, und die Motivation. Insgesamt bin ich aber zufrieden mit den Unterrichtseinheiten und im Großen und Ganzen hat es mir auch Spaß gemacht. Am meisten gefallen hat mir die Vorbereitung des Unterrichts, weil man hier seine eigenen Ideen einbringen konnte und selbst aktiv sein konnte. Man konnte alles das was man vorher gelernt hat miteinander vereinen und somit war das ein gelungener Abschluss der Einheit Sprachen. (P, Abschlussreflexion; GY_S13)

Im zweiten Bildungsstandard für grundlegendes Niveau stehen das Evaluieren und Weiterentwickeln der rezeptiven und produktiven Kompetenzen im Vordergrund; in dieser Arbeit verbunden mit dem sprachenübergreifenden Arbeiten in v.a. nahverwandten Sprachen.

Durch diese Ausrichtung stehen der zweite und fünfte⁵⁵⁹ Bildungsstandard für grundlegendes Niveau in engem Zusammenhang, da beide auf die Aktivierung und Einbeziehung sprachlicher Ressourcen zur Festigung und Weiterentwicklung der eigenen sprachlichen Kompetenz abzielen.

⁵⁵⁴ Zu beachten gilt, dass nicht alle Lernenden die Bildungsstandards in gleichem Maße erfüllen, sondern die Erkenntnisse einen Blick auf die gesamte Lerngruppe eröffnen. Weitere Einblicke finden sich in den Fallbeispielen.

⁵⁵⁵ „Der erste Bildungsstandard auf grundlegendem Niveau zielt auf die Prozesshaftigkeit des Sprachenlernens und die Rolle der (Selbst-)Reflexion ab, die für die Weiterentwicklung und Optimierung von Sprachlernverhaltens und Sprachlernprozessen relevant sind und somit zur Vereinfachung des (Mehr-)Sprachenlernens beitragen.“ (Zitat aus Kap. 2.5.1.1)

⁵⁵⁶ Exemplarische Auszüge aus (Abschluss-)Reflexionen finden sich bspw. in Kap. 4.1.2.3; 4.1.2.4; 4.1.2.5.

⁵⁵⁷ Affektiv-soziale (Sprach-)Lernstrategien lassen sich z.B. in Bezug auf die Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens sowie das Erproben von Theoretischem in der Praxis erkennen.

⁵⁵⁸ Ein ähnliches Ergebnis liegt auch für die BG-Lerngruppe vor (vgl. Kap. 4.1.1.6).

⁵⁵⁹ Der fünfte Bildungsstandard für grundlegendes Niveau wird im zweiten Bildungsstandard für erhöhtes Niveau um die interkulturelle und kommunikative Dimension erweitert. In den Modulen des thematischen Halbjahres lag der Fokus auf der Förderung anderer Schwerpunkte, weshalb keine weitere Ausführung erfolgt.

Übertragen auf die vorliegende Arbeit wurde eine Förderung der Bildungsstandards bspw. beim interkomprehensiven Arbeiten und der (Weiter-)Entwicklung von Texterschließungsstrategien bestätigt. Dies zeigt sich z.B. besonders deutlich in der reduzierten Verwendung von Nachschlagewerken und der stärkeren Einbeziehung verschiedener Texterschließungsstrategien in der ersten und letzten Erhebung (vgl. Kap. 4.1.2.4). Die (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit den eigenen (Sprach-)Lernprozessen war in dieser Gruppe im Vergleich zur BG-Lerngruppe dahingehend unterschiedlich, als dass die Lernenden einen höheren Perfektionsanspruch an ihre Sprachenkenntnisse formulierten. Die Bedeutung von funktionaler Mehrsprachigkeit nimmt im Interventionsverlauf zu: Die Lernenden entwickelten Strategien, die sie beim weiteren Sprachenlernen unterstützen und die sie anwenden können, allerdings strebt die knappe Mehrheit der Lernenden dennoch eine eher möglichst ‚perfekte‘ Sprachkompetenz an (vgl. Kap. 4.1.2.4; 4.1.2.5). Die folgenden Abschlussreflexionen dienen – gemeinsam mit den entsprechenden Verweisen im Fließtext – beispielhaft für die zwei aufgeführten Bildungsstandards.

In letzter Zeit habe ich durch das Seminarfach mit mehrere Gedanken gemacht, wie viel mir Mehrsprachigkeit im Alltag, aber auch in anderen Bereichen weiterhilft. Mir wurde bewusster, wie die Sprachen zusammenhängen durch die verschiedenen Arbeitsblätter verschiedener Themen. Auch wie ich bei unbekanntem Texten in einer unbekanntem Sprache vorgehe, habe ich dieses Halbjahr gelernt. Meine Einstellung gegenüber Sprachen allgemein hat sich schon geändert, denn ich verstehe nun die Zusammenhänge (gerade bei romanischen Sprachen). Auch grammatikalisch habe ich einiges dazu gelernt. Ich würde behaupten, dass mein Sprachenlernen sich geändert hat, weil ich nun viel strategischer vorgehe. Mir waren diese Punkte vorher nicht bewusst und habe mich vor dem Seminarfach nicht wirklich dafür interessiert. Bei Texten in fremden Sprachen habe ich erst gar nicht versucht irgendetwas zu verstehen, doch jetzt fällt es mir ziemlich leicht einen Teil zu übersetzen. Ich fand dieses Halbjahr interessant und hilfreich im Bezug auf mein Sprachenlernen und würde das thematische Halbjahr jederzeit wieder wählen. Teilweise war mir gerade bei dem etwas grammatikalischen Teil etwas langweilig, aber es gab auch überwiegend anspruchsvolle Aufgaben, die zu lösen waren. Auch das Halten einer Unterrichtsstunde zeigte, wie man Kindern spielerisch Sprache beibringt. (P, Abschlussreflexion; GY_S10)

In diesem Jahr haben wir uns explizit mit romanischen Sprachen beschäftigt. Zu Beginn haben wir Texte für uns fremde Sprachen versucht zu übersetzen. Dies haben wir mir Hilfe unserer vorhandenen Sprachenkenntnisse gemacht. Denn sehr viele Wörter ähneln sich in den unters. Sprachen sehr, so dass man sich durch Wörter, die man bereits kennt, die Wortbedeutung herleiten konnte. So haben wir zwar nicht jedes einzelne Wort übersetzen können, dennoch aber die allgemeine Textbedeutung und den Inhalt. Anschließend haben wir viel über die romanische Sprachfamilie gelernt. Dazu gehören die Sprachen: Spanisch, Portugiesisch, Französisch, Italienisch, Rumänisch. Durch gleiche Endungen der Wörter in den vers. Sprachen und ähnliche Konstruktionen konnten wir Ähnlichkeiten feststellen und mit unserem Wissen verstehen. Insgesamt aber gibt es 15 rom. Sprachen mit etwa 700 Mio. Vertretern, verteilt auf 4 Kontinente. Die rom. Sprachen gehören der indoeuropäischen Sprachfamilie an, deren Vorläufersprache das Vulgärlatein war. All dies Informationen haben wir in unserer Gruppe für eine Unterrichtsstunde in der 7. Klasse eingearbeitet. Insgesamt hat mir das Halbjahr gut gefallen, da wir viel in Gruppen arbeiten durften und unsere Sprachenkenntnisse nochmal aufgebessert und die Verknüpfungen vers. Sprachen erweitert haben. (P, Abschlussreflexion; GY_S22)

63 % (17) der Lernenden erläutern, dass sich ihr Sprachenlernen v.a. durch die Einbeziehung sprachennetzender Erschließungstechniken verändert hat. 37 % (10) geben an, Sprachen wie zuvor auch zu lernen; einige vermerken, dass sie auch vorher bereits unbewusst sprachennetzende Erschließungstechniken angewendet haben, sie diese Techniken nun aber benennen können (vgl. F2, I14).

Der dritte Bildungsstandard für grundlegendes und erste für erhöhtes Niveau beinhalten v.a. die Auseinandersetzung und (Selbst-)Evaluation mit den eigenen Sprachenkenntnissen und die Einbindung der daraus gewonnenen Erkenntnisse für den weiteren (Sprach-)Lernprozess. Dazu eignet sich z.B. der Einsatz von Sprachstandserhebungen, die auch in der vorliegenden Studie als Einstieg verwendet wurden, u.a. um erste Reflexionsprozesse über das eigene sprachliche und kulturelle Repertoire sowie das eigene Sprachenlernen zu initiieren (vgl. Kap. 4.1.2.2). Diese Erkenntnisse wurden im Verlauf des thematischen Halbjahres vertieft und weiterentwickelt, z.B. in Bezug auf das sprachenvernetzende Lernen oder die Bedeutung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit für das Individuum und in der Gesellschaft (vgl. Kap. 4.1.2.3; 4.1.2.4; 4.1.2.5). Im Vergleich zur BG-Lerngruppe zeigt sich, dass (sprachliche) Defizite von den Lernenden ebenfalls erkannt und mithilfe verschiedener Strategien bearbeitet wurden. Die Sprachenkenntnisse stellen sich dabei als umfangreicher heraus als von den Lernenden selbst eingeschätzt (vgl. Kap. 4.1.2.2; 4.1.2.4). Insbesondere für das Französische besteht eine Diskrepanz zwischen den eher negativen (Sprach-)Einstellungen und zu geringen Einschätzungen der Sprachenkenntnisse im Sprachenpass im Vergleich zu den Arbeitsergebnissen, z.B. bei der *Netflix*-Texterschließung oder der Gestaltung der sprachenvernetzenden Unterrichtseinheiten. Die (Sprach-)Einstellungen zum Französischen konnten im Projektverlauf ins Positive verändert und auch das Bewusstsein über die Französischkompetenzen gesteigert werden (vgl. u.a. Kap. 4.1.2.2). Die beschriebene Diskrepanz nimmt also im Projektverlauf ab, wie v.a. in den Abschlussreflexionen und Arbeitsergebnissen deutlich wird.⁵⁶⁰

[...] Wir haben sehr viel über romanische und germanische Sprachen gelernt. Dieser Teil des Seminarfachs zum Thema Mehrsprachigkeit hat mir gezeigt, wie klein meine Sprachenkenntnisse sind. Und doch konnte ich die meisten Arbeitsblätter zu den verschiedenen Sprachen mit meinen geringen Sprachenkenntnissen bearbeiten. Es gab jedoch auch Aufgaben, die mir sehr schwer fielen, wie z.B. die Übersetzung des *Netflix*-Textes. So habe ich auch bei der Bearbeitung feststellen müssen, wie hilfreich Spanisch beim Verstehen vieler Sprachen weiterhilft. [...] (P, Abschlussreflexion; GY_S7)

In den Halbjahren 11/2 und 12/1 haben wir uns mit dem Thema Mehrsprachigkeit und dem Erschließen von Texten in anderen Sprachen durch Konzepte wie EuroComRom beschäftigt. Wir haben gelernt auf Parallelen und Satzstrukturen zu achten und unsere bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse zum Verständnis uns unbekannter Sprachen zu nutzen. Allgemein lässt sich sagen, dass diese Unterrichtseinheit sehr lehrreich war. Wir haben ein neues Verständnis ausgebaut und die Möglichkeit bekommen unseren Umgang mit Sprachen zu erweitern, zu ändern und/oder zu verbessern. Mittlerweile dürfte nun auch jedem Teilnehmer unseres Kurses bewusst sein: Sprache ist der Schlüssel zur Welt. (P, Abschlussreflexion; GY_S20)

Für den vierten Bildungsstandard geht ein starker Lebensweltbezug für das Englische, das in verschiedenen außerschulische Sprachgebrauchssituationen angewendet wird, hervor. Das Französische und Spanische werden in deutlich geringem Maße im Alltag verwendet, dabei v.a. beim Musikhören oder in Reisekontexten (vgl. Kap. 4.1.2.2.). Zudem hat Modul 5 *Linguistic Landscaping* zur Beschäftigung und Sensibilisierung mit den Sprachen im Alltag der Lernenden

⁵⁶⁰ Ähnliches gilt auch für die BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.6).

beigetragen (vgl. Kap. 4.1.2.3). In dieser Lerngruppe erfolgt im Vergleich zur BG-Lerngruppe nur von wenigen Lernenden eine Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse auf den außerschulischen Alltag:

[...] Insgesamt fand ich das Halbjahr sehr lehrreich, da man das erlernte Wissen sehr gut im Alltag gebrauchen kann, z.B. im Urlaub. (P, Reflexion 08.04.2018; GY_S4)

Zusammenfassend kann man sagen, dieses Thema ist sehr interessant und v.a. praxisorientiert. Man muss es also auch im Alltag ab und zu anwenden. Die Arbeitsblätter und sonstigen Aufträge führten meiner Meinung zu einem klaren Ergebnis, das Thema Mehrsprachigkeit ist sehr umfassend und kann um einiges vertieft werden. Dazu muss ich sagen, dass es von Frau Klos gut zusammengefasst war, wodurch wir einen recht guten Eindruck von Mehrsprachigkeit bekommen haben. Die Unterrichtsstunde am Ende dieses Projekts war ein guter Abschluss, da wir (Schüler) so unser Gelerntes an andere weitergeben und vermitteln konnten, was alles wieder etwas vertieft hat. (P, Abschlussreflexion; GY_S25)

Aus der Zusammenschau geht nochmals die enge Verknüpfung von Sprachenbewusstheit bzw. *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz hervor. Zudem wird deutlich, dass im Projektverlauf zur Förderung und (Weiter-)Entwicklung von Sprachlernkompetenz beigetragen werden konnte. Verglichen mit der BG-Lerngruppe scheint eine längere Belegungsdauer des SF mit einem tiefergehenden Erkenntnisgewinn einherzugehen, wenngleich auch in der GY-Lerngruppe deutliche Fortschritte verzeichnet werden konnten.

Exkurs: Reflexionskompetenz

Im Unterrichtsverlauf wurde deutlich, dass Reflexionsprozesse, die u.a. für die Entwicklung und Förderung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz elementar sind, noch sehr stark angeleitet werden müssen. Wie in der BG-Lerngruppe auch, zeigte sich besonders zu Beginn des Projekts eine Überforderung und Ratlosigkeit hinsichtlich des reflexiven Schreibens. Mithilfe der Leitfragen und Unterstützung bei Fragen näherten sich die Schüler*innen dem Schreiben von Reflexionen an.

Die ersten Reflexionen der Lernenden können auf dem Ebenenmodell nach Bräuer (²2016: 28, vgl. Kap. 2.3.3.3) in der ersten Ebene eingeordnet werden; sie beschreiben v.a. das Unterrichtsgeschehen. Das reflexive Schreiben fiel den Lernenden im Laufe des thematischen Halbjahres zunehmend leichter und führte zu Reflexionen, die in die Ebenen 2 und z.T. 3 eingeordnet werden können.⁵⁶¹ Insgesamt bestehen starke individuelle Unterschiede.⁵⁶²

Es konnte nicht dasselbe Niveau erreicht werden wie in der BG-Vergleichslerngruppe. Die kürzere Lerndauer zeigt sich auch in der Tendenz zur Verwendung der Personalpronomen *wir* und *uns*. Sie beschreiben eher deskriptiv, was im Unterricht behandelt wurde und gehen v.a. aus der Wir-Perspektive auf den Erkenntniszuwachs ein, wobei vereinzelt auch Wechsel in die

⁵⁶¹ Die Reflexionen sind – wie auch in der BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.6) – nicht immer eindeutig einer Ebene zuzuordnen, sondern in den Ebenen wechselnd und vermischend.

⁵⁶² Eine Lernende verbleibt auf der deskriptiven ersten Ebene, die anderen wechseln zwischen den Ebenen. Die vierte Ebene wurde nicht erreicht.

Ich-Perspektive erfolgen. Sechs Lernende schreiben ihre Reflexionen (fast) durchgehend in der ersten Person und beziehen sich konkret auf ihren persönlichen Erkenntnisgewinn.

Der folgende Entwicklungsverlauf von Reflexionen aus den Lerntagebüchern einer Lernenden dient als Beispiel:

In dieser Doppelstunde fand eine Einführung in die Thematik statt. Dies hat mir geholfen eine ungefähre Vorstellung zu erhalten, was wir in den kommenden Stunden lernen werden. Was mich sehr überrascht hat ist, dass Luxemburgisch für uns Saarländer so gut zu verstehen ist. Desweiteren habe ich gelernt, dass Oxitanisch und Rumänisch zu den romanischen Sprachen gehören. Darüber hinaus ist mir klar geworden, welche Vielzahl an Internationalismen existiert. (P, Reflexion 29.01.2018; GY_S19)

Aus dieser Doppelstunde nehme ich zum einen die Erkenntnis mit, dass Mehrsprachigkeit weitaus mehr als das Sprechen mehrerer Sprachen ist. Desweiteren lernte ich die genaue Definition von Mehrsprachigkeit und die Begriffe für die unterschiedlichen Mehrsprachigkeiten innerhalb Deutschland kennen. Desweiteren erfuhr ich, dass Mehrsprachigkeit deutlich verbreiteter ist, als ich erwartet hatte. (P, Reflexion 26.02.2018; GY_S19)

Am Anfang der Stunde haben wir einen Fragebogen ausgefüllt, der sich vor allem mit dem Bild, welches wir von den verschiedenen Sprachen haben, befasst hat. Teilweise fiel es mir sehr schwer die einzelnen Sprachen einzuschätzen, dadurch wurde mir bewusst wie wenig Gedanken ich mir im Vorfeld um die Relevanz der Sprachen gemacht habe. Das Sprachenportrait hingegen fand ich sehr langweilig, da sich bis auf wenige Ausnahmen alle sehr ähnelten. (P, Reflexion 05.03.2018; GY_S19)

Diese Doppelstunde fand ich sehr hilfreich und lehrreich. Die Linguistic-Landscape-Analyse erfasst die Verteilung und Funktion von Sprachen in einem Raum sehr genau. Da wir zu einem späteren Zeitpunkt selbst eine schöne Analyse machen werden, fand ich die Inhalte des Unterrichts sehr gut, um Grundlagen zu bilden. Das Beispiel „Saarbrücken“ war zum einen hilfreich, zum Anderen war es interessant sich die Sprachsituation mit der wir alltäglich in Kontakt kommen, bewusster zu machen. (P, Reflexion 19.04.2018; GY_S19)

Als wir am 16. April in Luxemburg waren, hatten wir die Aufgabe in der Innenstadt Bildmaterial für unsere LL-Analyse zu sammeln. Unsere Gruppe beschäftigte sich dabei mit der Gastronomie. Nach kurzer Zeit hatten wir schon Bilder von verschiedenen Restaurants und Cafés, deren Schilder und Speisekarten gemacht. Dabei fanden wir viele verschiedene Sprachen. Dabei hat es uns allerdings sehr überrascht wenig Luxemburgisch vorzufinden, vorallem in den Speisekarten hatten wir deutlich mehr dieser Sprachen erwartet. Dennoch war es sehr interessant die große Sprachvielfalt im Bereich der Gastronomie zu beobachten. Aufgrund dieser Vielfalt hatten wir unsere Aufgabe schnell fertiggestellt. Die Zusatzaufgabe, Passanten oder Angestellte zu befragen, stellte sich das etwas schwieriger heraus. Dabei kam im Endeffekt heraus, dass der Großteil der Bevölkerung sowohl Luxemburgisch, als auch Deutsch, Englisch und Französisch spricht. (P, Reflexion Linguistic Landscape Modul; GY_S19)

Die Arbeitsblätter zu den Tieren und auch die Tierrätsel sind mir recht leicht gefallen. Dennoch musste man etwas überlegen und sich Zusammenhänge erschließen. Mir ist aufgefallen, dass meine Gruppenmitglieder total unterschiedlich gut mit den Aufgaben zurecht gekommen sind. Das Arbeitsblatt „In der Eisdiele beim Eis essen“ fiel mit etwas schwerer. Dank der vorherigen Arbeitsblätter hatte man aber nun schon so viel Übung, dass man die Aufgaben mit etwas Hilfestellung dennoch lösen konnte. (P, Reflexion 13.08.2018; GY_S19)

Anfangs hatte ich sehr große Zweifel, ob das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ interessant wird. Die ersten Unterrichtsstunden (vorallem 29.01.18) fand ich recht einschläfernd, da viele Dinge besprochen und bearbeitet wurden, die entweder selbsterklärend oder für Personen, die in keinster Weise Kontakt zur jeweiligen Sprache hatten zu schwer waren. Auch die Erstellung des Sprachenporträts fand ich überflüssig, da viele Schüler ähnliche Porträts angefertigt hatten. In diesem Zuge halte ich mir einen Crashkurs zum Umgang mit Word gewünscht. Mir persönlich fehlen zum Teil die Fertigkeiten angegebene Rahmenbedingungen (z.B. Zeilenabstand) umzusetzen. Da das Seminarfach auch eine Vorbereitung auf ein eventuelles Studium sein soll, hätte ich dies als sinnvoll erachtet. Die Unterrichtsstunden zum Linguistic Landscape fand ich allerdings sehr informativ. Auch dass wir dies nicht nur in der Theorie sondern auch selbst in der Praxis durchführen konnten fand ich sehr gut. Ebenfalls fand ich es sinnvoll die erarbeiteten Ergebnisse in Form einer PowerPoint Präsentation vortragen zu lassen, da somit die Schüler noch etwas voneinander lernen konnten. Die Bewertung zu den Präsentationen empfand ich als sehr durchfacht, gut nachvollziehbar und fair. Die Bearbeitung der Übungsblätter empfand ich als deutlich anspruchsvoller als den Rest des Schuljahres. Daher hätte die Zeit hierfür gerne etwas großzügiger bemessen sein dürften. Insgesamt fand ich die Bearbeitung der Arbeitsblätter sehr sinnvoll, da man nun

das Gelernte in die Praxis umsetzen konnte. Den Ausflug zum Thema Mehrsprachigkeit fand ich sehr zweckvoll gewählt. Luxemburg repräsentiert in meinen Augen perfekt das Thema. Die Vorbereitung und das Halten einer Unterrichtsstunde empfand ich als sehr spaßig und locker. Dennoch hätte es mir wahrscheinlich mehr gebracht die Übungen zu dem Thema zu vertiefen und noch mehr Methoden zur Erschließung fremder Sprachen zu lernen als plump gesagt „Lehrer zu spielen“. Insgesamt habe ich durchaus einiges zum Thema „Mehrsprachigkeit“ gelernt, trotz dessen wurde ich dieses Seminarfach wahrscheinlich deshalb nicht wieder wählen, da wir im Vergleich zu den anderen Kursen wenig für unser Studium gelernt haben und dies für mich die vordergründige Aufgabe des Seminarfachs darstellt. (P, Abschlussreflexion; GY_S19)

Zusammenfassend ist eine Weiterentwicklung des reflexiven Schreibens bei den Lernenden, in jeweils unterschiedlicher individueller Ausprägung, in den Lerntagebüchern feststellbar.⁵⁶³

Rezeptive IC

Das thematische Halbjahr Mehrsprachigkeit hat für die Lernenden zu einem deutlichen und nachhaltigen Erkenntnisgewinn zur rezeptiven IC, die wie in diesem Kapitel aufgearbeitet wurde, auch die Förderung und (Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz sowie Reflexionskompetenz positiv beeinflusst hat, geführt.⁵⁶⁴

Zusammenfassende Gesamtbetrachtung

Aus der fallübergreifenden Analyse der GY-Lerngruppe folgt, dass das thematische Halbjahr zu Mehrsprachigkeit zu einem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Förderung und Weiterentwicklung der drei Schwerpunktkompetenzen *Multilingual Language Awareness*, Sprachlernkompetenz und rezeptiver IC geführt hat.

Auf Basis, der in Kap. 2.1 festgelegten Definition von individueller Mehrsprachigkeit können alle Schüler*innen der Lerngruppe als mehrsprachig bezeichnet werden, auch wenn dies nicht für alle Lernenden mit der Selbstwahrnehmung übereinstimmt. In der Lerngruppe besteht eine starke Tendenz hin zum Bestreben nach ‚perfekter Beherrschung‘ mehrerer Sprachen. Dem Verständnis von funktionaler Mehrsprachigkeit kommt ein geringerer Stellenwert zu als in der BG-Lerngruppe. Ob diese Einstellungen zum (Mehr-)Sprachenlernen mit dem Schultyp und dem erlebten Fremdsprachenlernen zusammenhängen könnten, müsste in weiteren Untersuchungen noch vertieft werden.

In der Lerngruppe stellt das Deutsche für alle Lernenden die Erstsprache, das Französische die erste und das Englische die zweite Fremdsprache dar, gefolgt vom Spanischen und Lateinischen als dritte Fremdsprache für je ein Drittel der Lernenden. Drei Lernende verfügen zudem über eine weitere Erstsprache. Die (Sprach-)Einstellungen zum Deutschen und insbesondere zu den weiteren Erstsprachen sind positiv. Sie spielen im Alltag der Schüler*innen eine zentrale Rolle.

⁵⁶³ Auch für diese Lerngruppe habe ich vor dem Projekt eine größere Reflexionskompetenz vorausgesetzt als sie letztlich vorhanden war und musste infolgedessen für das Schreiben der Reflexionen deutlich mehr Zeit einplanen.

⁵⁶⁴ An dieser Stelle erfolgt nur eine kurze Zusammenfassung, um Wiederholungen mit Kap. 4.1.2.4 zu vermeiden.

Dem Saarländischen kommt ein wichtiger Stellenwert in der alltäglichen Kommunikation zu, der z.T. mit dem des Standarddeutschen gleich- oder höhergesetzt wird. Das Englische wird mit der positivsten Wahrnehmung verbunden und hat den größten Lebensweltbezug für die Lernenden. Das Französische und Spanische spielen eine geringe Rolle im Alltag der Lernenden. Auffällig ist, dass das Französische allerdings mit deutlich negativeren (Sprach-)Einstellung verbunden wird als das Spanische. Trotzdem zeigt sich, dass es für das interkomprehensives Lernen am häufigsten als Transferbasis herangezogen wird, was für das Französische als Zugang zur romanischen IC spricht. Außerdem konnten im Seminarfachverlauf negative (Sprach-)Einstellungen zum Französischen deutlich ins Positive verändert werden, was sich z.B. in den Eigenschaftszuschreibungen mittels Adjektivpaaren oder der Nutzung des Französischen als Brückensprache zeigt (vgl. Kap. 4.1.2.2; 4.1.2.4). Das Lateinische wird positiv wahrgenommen, wird allerdings z.B. beim sprachenvernetzenden Lernen nicht so oft wie das Spanische herangezogen.

Insgesamt geht ein positives Fazit für diese Lerngruppe bzw. die Durchführung des thematischen Schwerpunkts Mehrsprachigkeit im SF Auslandsaufenthaltsvorbereitung hervor, was auch mit affektiven Faktoren zusammenhängt. Die Lernenden waren motiviert, größtenteils pflichtbewusst, (sprachen-)interessiert und intrinsisch motiviert.⁵⁶⁵

4.1.2.7 Fallbeispiel: Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource und die Rolle des sprachenvernetzenden Lernens zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit

Die Schülerin GY_S10 gibt das Deutsche und Saarländische als ihre Erstsprachen an und hat das Französische (6 Lernjahre), Englische und Spanische (je 4 Lernjahre) als erste, zweite und dritte Fremdsprache belegt. Bereits zu Beginn des thematischen Halbjahres beschreibt sie im Lerntagebuch des *Mein (Sprachen-)Portfolio* eine intensive Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und v.a. auch dessen Bedeutung:

Wir haben heute zuerst einen Fragebogen zum Thema Mehrsprachigkeit ausgefüllt. Das hat mir gut gefallen, da man sich mit dem Thema und den Sprachen mehr auseinandersetzt und sich mehr Gedanken darüber macht. Ich lernte mehr über mich und meine Einstellungen zu Sprachen. Mir wurde außerdem durch den Fragebogen bewusst, was für mich Sprachen heißt und welche Bedeutung Sprachen für meine Zukunft haben. Ich lernte heute wie ich Sprachen in Verbindung bringe und wie sie gegenseitig meine Sprachkenntnisse verbessern, sowie sie alle eigentlich zusammenhängen. Desweiteren stellten wir unsere Sprachenporträts gegenseitig vor. So stellte sich schnell fest, dass alle Sprachenporträts ungefähr dasselbe beinhalteten, jedoch stellte jeder sein Sprachenpoträt auf eine andere Art und Weise dar mit unterschiedlichen Grafiken. So wurde mir auch in der heutigen Stunde nochmal bewusst, dass Sprachen mein Leben prägen und Sprachen die Zukunft sind. (P, Reflexion 05.03.2018, GY_S10)

Einen Bezug zur Rolle von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und für ihren Alltag stellt sie in ihrer Abschlussreflexion zu Modul 5 *Linguistic Landscaping* am Beispiel Luxemburg her. Als zentrale Erkenntnisse werden die Omnipräsenz im Alltag und die Möglichkeit mithilfe der Sprachkenntnisse die meisten (mehr-)sprachlichen Elemente verstehen zu können, genannt.

⁵⁶⁵ Auch wenn diese nicht so stark ausgeprägt waren wie in der BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.5; 4.1.1.6).

[...] Da man sonst eher wenig auf Sprachen in einem fremden Land achtet, fand ich es bewundernswert wie stark das Thema Mehrsprachigkeit dort zu finden war. Normal ist es selbstverständlich, dass man z.B. im Restaurant, egal in welchem Land, etwas bestellen kann, da man sich Sprachen ableiten oder sogar die eigene Muttersprache zu finden ist. Ich achtete davor gar nicht so stark darauf, dass man ohne Probleme sich verständigen kann. Durch die LL-Analyse wurde deutlich, wie sehr uns Sprachen prägen und wie sehr sie für uns schon selbstverständlich sind. [...] Durch die Analyse lernte ich auch Minderheitssprachen, Amtssprachen, sowie die Einsatzgebiete verschiedener Sprachen kennen. Bei unserem Thema, nämlich in dem Einsatzgebiet Geschäfte und deren Werbung, spielte die Gestaltung auch eine große Rolle. Gerade Werbung beeinflusst Leute und hat auch das Ziel durch Farbe und Schriften Aufmerksamkeit zu erlangen. Dabei zeigte sich mir, dass man gerade in Modegeschäften und deren Schaufenstern alle möglichen Sprachen findet und diese sogar immer versteht, da es so viele Schlüsselwörter gibt. Durch die Referate wurde diese Erkenntnis von mir auch in anderen Bereichen bestätigt. Diese LL-Analyse hat uns also allen die Vielfalt der Sprachen und die Mehrsprachigkeit in Luxemburg bestätigt. Man wird sich viel bewusster, welches Ausmaß Sprachen haben und wie sie den Alltag von jedem prägen und beeinflussen. Allgemein: Ohne verschiedene Sprachen geht nichts! (P, Reflexion LL-Analyse, GY_S10)

Der Fokus bei der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit liegt – wie im Seminarfachkonzept vorgesehen – v.a. auf der individuellen Mehrsprachigkeit. Die Lernende definiert Mehrsprachigkeit als „die Fähigkeit mehrere Sprachen zu können, aber auch zu erlernen. Sie ist für jeden wichtig, denn nichts auf der Welt funktioniert ohne Kommunikation und eine weitere Sprache außer der Muttersprache zu können ist Allgemeinbildung“ (F2, I6, GY_S10). Sie bezeichnet sich in beiden Fragebogenerhebungen als mehrsprachig und begründet – ähnlich wie in der Definition – damit, dass sie „bereits mit mehreren Sprachen in Kontakt kam und mehr als eine Sprache beherrsche“ (F1, I6, GY_S10). Mit Mehrsprachigkeit verbindet sie v.a. Vorteile: „Mehrere Sprachen zu können hat den Vorteil unbekannte Sprachen sich zu erschließen und auch die Grammatik allgemein besser zu verstehen. Wenn man reist hat man nur Vorteile (z.B. man kann mit anderen kommunizieren)“ (F2, I8, GY_S10). Als Nachteil gibt sie an: „Durch verschiedene Grammatikstrukturen und Vokabeln einiges zu vertauschen bei der Anwendung“ (F2, I9, GY_S10).

Ihre positive Wahrnehmung spiegelt sich auch in folgenden Fragebogenitems wider:

Aussagen	2. ET	Erklärung
Mehrsprachig zu sein hat Vorteile.	4	stimme absolut zu
Mehrere Sprachen zu sprechen löst Kommunikationsprobleme.	3	stimme eher zu
Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor.	4	stimme absolut zu
Mehrsprachigkeit wird überbewertet.	1	stimme gar nicht zu
Mehrsprachige können keine Sprache richtig.	1	stimme gar nicht zu

Tabelle 31: Aussagen zu Mehrsprachigkeit Fallbeispiel GY_S10 (F2, I13)

Auf die Rolle von Mehrsprachigkeit in verschiedenen Lebensbereichen geht die Lernende auch im Interview mehrmals ein. Sie beschreibt Sprachen als „ein[en] wichtige[n] Faktor in allen Lebensbereichen, ähm, egal, ob Schule oder auch Alltag (Mhm.). Und, ähm, Mehrsprachigkeit oder Sprachen allgemein sind in meinem Leben, ähm, -also spielen eine große Rolle“ (I, GY_S10, Absatz 12). Zusätzlich kommt Mehrsprachigkeit für sie bei der Kommunikation im Ausland eine Schlüsselrolle zu:⁵⁶⁶

⁵⁶⁶ Ein Verweis auf die Rolle von Sprachen in der Kommunikation im Ausland findet sich auch in der Fragebogenerhebung im Item zur Nützlichkeit ihrer Sprachenkenntnisse, da sie erklärt: „Ja, gerade im Ausland sind die Kenntnisse sehr brauchbar“ (F1, I9, GY_S10).

B: [...] Ich habe hier noch drei Aussagen vorbereitet. Was sagst du spontan dazu: Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor.

I: Ja, da stimme ich komplett zu, weil wer nur eine Sprache- Sprache beherrscht, wenn's auch nur die Muttersprache ist, kommt glaub ich, im Ausland nicht so weit. Und Mehrsprachigkeit ist halt auch egal, ob jetzt, wenn man in Lebensmittelgeschäfte geht, sind so viele Dinge auch, die zu Mehrsprachigkeit gehören oder, die in anderen Sprachen mittlerweile schon sind und deshalb, find ich, is halt generell Mehrsprachigkeit oder mehrsprachig zu sein sehr wichtig.

B: Mhm, und wie stehst du zu dieser Aussage: Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können.

I: Mhm, da stimme ich auch zu, also zwei- ja, na ein zwei sollten es schon auf jeden Fall sein, ähm, ja, weil man halt mit so vielen Sprachen konfrontiert wird, egal, ob man nur in Deutschland sich befindet, also auch, wenn man gar nicht ins Ausland geht, ist trotzdem so wichtig, ähm, mehr als eine Sprache zu beherrschen. (I, GY_S10, Absätze 19-22)

Weiter stellt sie einen Zusammenhang zwischen Sprachen und Kulturen her:

B: [...] Wir haben jetzt schon einiges besprochen, gibt es noch etwas von deiner Seite, dass du gerne ergänzen möchtest?

I: Ja, also vielleicht noch, dass ich halt durch dieses Seminarfach Mehrsprachigkeit auch so mehrere Kulturen etwas mehr verstanden habe (mhm), also, dass auch Kultur sehr mit Sprache zusammenhängt. (I, GY_S10, Absätze 37-38)

Bei den Ausführungen und Überlegungen zu Mehrsprachigkeit wird zudem deutlich, dass für die Lernende insbesondere die Erkenntnisse aus den Modulen zum sprachenvernetzenden Lernen und IC (Module 3, 7) im Vordergrund stehen:

B: Wir haben jetzt bereits über das Seminarfach gesprochen. Was würdest du sagen, hast du in dem Halbjahr dazugelernt?

I: Also ich habe auf jeden Fall, wie ich auch vorhin schon gesagt habe, dazugelernt, dass halt Sprache ein sehr sehr wichtiger Faktor egal in welchen Lebensbereichen ist. Auch Sprachen, die man nicht kennt, dass man die sich so erschließen kann, dass man-, dass sie doch nicht so fremd vorkommen und, ja, wie das alles so zusammenhängt, das ist mir halt nochmal so klar geworden. (I, GY_S10, Absätze 7-8)

Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Faktor egal, ob kulturell oder individuell. Man kann sich unbekannte Sprachen auch ohne Sprachkenntnisse in dieser Sprache erschließen. (F2, I20, Item: Was haben Sie Ihrer Meinung nach zum Thema Mehrsprachigkeit dazugelernt?, GY_S10)

Es lässt sich auch eine Kritik am einzelsprachlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht erkennen, im Rahmen dessen demzufolge die Zusammenhänge zwischen den Fremdsprachen nicht ausreichend aufgezeigt und zu wenig praktisch einbezogen werden:

B: Kommen wir jetzt zur vorletzten Frage. In der Mehrsprachigkeitsforschung gibt es die Forderung Mehrsprachigkeit als ein eigenes Schulfach, als Wahlfach, anzubieten. Würdest du ein solches Fach wählen?

I: Ja, also ich glaube, ich würd es wählen, weil gerade in der Schule bekommt man halt so viele Sprachen, also ich hatte mittler-, ich hatte im neunten oder zehnten Schuljahr drei Sprachen, also Französisch, Englisch und Spanisch, und es war halt- es waren drei Sprachen, die aber so- man hat diese Zusammenhänge nicht gesehen und ich finde es halt wichtig, dass man sie auch im Praktischen anwendet. (Ja.). Also es wird halt ziemlich theoretisch alles gemacht.

B: Ok, du hast gerade schon gesagt, dass du Englisch, Spanisch und Französisch gelernt hast. Haben die diese Sprachen bei der Texterschließung geholfen? Beziehungsweise welche Sprachen haben dir geholfen?

I: Also ich fand's wichtig- also ich fand's für mich wichtig, dass ich Englisch verstanden habe und auch Französisch, weil ich finde Spanisch und Französisch hängt ja ziemlich miteinander zusammen, so konnte ich auch immer, ähm, oder zum Beispiel auch mit dem Spanischen, konnte ich sehr gut Portugiesisch mir erschließen und, also, das hat mir auf jeden Fall sehr weitergeholfen. Gerade Englisch und Spanisch würde ich jetzt eher sagen und durch das Spanische dann auch Französisch. (I, GY_S10, Absätze 33-36)

Die Lernende beschreibt eine Veränderung ihrer (Sprach-)Einstellungen zu und ihrer Sicht auf (ihre) Sprachen, die sie ebenfalls auf das interkomprehensives Lernen zurückführt:

B: Hat sich denn deine Sicht auf Sprachen im Laufe des Seminarfachs verändert?

I: Ja, auf jeden Fall. Also, wie ich jetzt schon dreimal gesagt hab (lacht), hängt sie halt total viel zusammen und sie sind alle eigentlich, gut jetzt vielleicht paar Sprachen ausgeschlossen, ähm, gleich aufgebaut, die Struktur oder die Grammatik ist schon sehr ähnlich und man kann sich halt eigentlich alles erschließen. (I, GY_S10, Absätze 13-14)

B: Ok. Wie würdest du denn deine Einstellung zu deinen Sprachen beschreiben? Also den Sprachen, die du sprichst und in der Schule lernst.

I: Also grad- also die Muttersprache ist halt sehr vertraut, so die Sprachen, die ich jetzt hier in der Schule gelernt habe oder speziell die Sprachen, die ich jetzt noch habe, sind mir- kommen mir immer vertrauter vor. Es gibt halt immer noch so, ähm, einige Wörter, die fremd- die mir fremd erscheinen, aber ich kann trotzdem immer die Zusammenhänge verstehen. (I, GY_S10, Absätze 17-18)

Aus dem letzten Auszug geht eine weitere wichtige (Weiter-)Entwicklung hervor, denn die Lernende nimmt ihre (Fremd-)Sprachenkenntnisse als ‚vertrauter‘ wahr und beschreibt eine stärkere emotionale Bindung auch zu weiteren Sprachen. In diesem Kontext folgt aus der Fragebogenerhebung, dass die Schülerin am Ende des thematischen Halbjahres im Vergleich zum Anfang nicht mehr das Wörterbuch zum Nachschlagen von unbekanntem Wörtern einsetzt, sondern über Erschließungsstrategien und ihre bisherigen Sprachenkenntnisse versucht den Text zu verstehen. Es zeigt sich eine integrativere Wahrnehmung und Einbindung ihres Sprachenrepertoires (F1, I14, GY_S10; F2, I17, I18, GY_S10).

Die Abschlussreflexion fasst die Überlegungen, Erkenntnisse und zukünftigen Handlungsansätze zu Mehrsprachigkeit und zum (Mehr-)Sprachenlernen zusammen:

In letzter Zeit habe ich durch das Seminarfach mit mehreren Gedanken gemacht, wie viel Mehrsprachigkeit im Alltag, aber auch in anderen Bereichen weiterhilft. Mir wurde bewusster, wie die Sprachen zusammenhängen durch die verschiedenen Arbeitsblätter verschiedener Themen. Auch wie ich bei unbekanntem Texten in einer unbekanntem Sprache vorgehe, habe ich dieses Halbjahr gelernt. Meine Einstellung gegenüber Sprachen allgemein hat sich schon geändert, denn ich verstehe nun die Zusammenhänge (gerade bei romanischen Sprachen). Auch grammatikalisch habe ich einiges dazugelernt. Ich würde behaupten, dass mein Sprachenlernen sich geändert hat, weil ich nun viel strategischer vorgehe. Mir waren diese Punkte vorher nicht bewusst und habe mich vor dem Seminarfach nicht wirklich dafür interessiert. Bei Texten in fremden Sprachen habe ich erst gar nicht versucht irgendetwas zu verstehen, doch jetzt fällt es mir ziemlich leicht einen Teil zu übersetzen. Ich fand dieses Halbjahr interessant und hilfreich im Bezug auf mein Sprachenlernen und würde das thematische Halbjahr jederzeit wieder wählen. [...] (P, Abschlussreflexion, GY_S10)

Das Fallbeispiel zeigt exemplarisch, wie intensiv sich die Lernende mit dem komplexen Phänomen Mehrsprachigkeit beschäftigt hat und welche Erkenntnisse sie für ihre Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und ihr (Mehr-)Sprachenlernen gewinnen konnte. Dabei kommt insbesondere dem sprachenvernetzenden und interkomprehensiven Lernen eine wichtige Rolle zu. Ebenso verdeutlicht die Abschlussreflexion die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit auf verschiedenen Ebenen und den reflektierten Umgang mit ihren Erkenntnissen für ihr weiteres Sprachenlernen.

4.1.2.8 Fallbeispiel: Die weitere Erstsprache Italienisch als Brückensprache in die Romania

Die Schülerin GY_S3 führt das Deutsche und Italienische⁵⁶⁷ als ihre Erstsprachen auf. Sie belegt/belegte das Französische (10 Lernjahre), Englische (5 Lernjahre) und Spanische (4 Lernjahre) als erste, zweite und dritte Fremdsprache. Das Französische und Englische hat die Lernende zum Zeitpunkt der Erhebung bereits abgewählt, das Spanische belegt sie weiterhin als abiturrelevantes Fach. Das Italienische und Spanische beschreibt die Lernende als ihre „zwei Lieblingssprachen“ (P, Reflexion 19.03.2018, GY_S3). In der Sprachlernbiografie wird deutlich, dass sie ihre (Fremd-)Sprachenkenntnisse auch in außerschulischen Kontexten anwendet:

Ich habe schon sehr oft Referate auf Spanisch, Englisch und Französisch in der Schule gehalten. Außerdem wende ich meine Sprachenkenntnisse immer im Urlaub an, da wir diesen immer im Ausland verbringen. Dies finde ich sehr hilfreich und es macht mir sehr viel Spaß. (P, Sprachlernbiografie, GY_S3)

Im Sprachenporträt⁵⁶⁸ führt sie die Rolle der Sprachen in ihrem Alltag weiter aus, wobei sie meist (stereo-)typische Assoziationen mit der Sprache und/oder einem bestimmten Land sowie ihre gesammelten Erfahrungen kombiniert:

Ich habe mir für mein Sprachenporträt die fünf Sprachen ausgesucht, mit den ich täglich konfrontiert werde. Dazu zählen meine Muttersprache Italienisch, Französisch, Spanisch, Englisch und natürlich Deutsch. Meine Muttersprache bedeutet mir sehr viel, weshalb ich sie in der Mitte dargestellt habe. Mit der verbinde ich außer meiner Familie auch Eis, Pizza, Ferrari und den schiefen Turm von Pisa. Auf der linken Seite sind die zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch abgebildet. Französisch lerne ich nicht mehr in der Schule. Mit Frankreich verbinde ich leckere Baguettes, Croissants und den Eiffelturm. Darunter sieht man die Flagge Spaniens. Spanisch ist neben Italienisch eine Sprache, die ich sehr gerne spreche. Damit verbinde ich den Stier, Churros und die Fächer. Auf der rechten Seite meines Sprachenporträts habe ich die germanischen Sprachen angeordnet. Mit der deutschen Sprache bin ich vor allem in der Schule konfrontiert und mit Freunden zum größten Teil. Damit verbinde ich das Brandenburger Tor, Volkswagen und Bier und Brezel am Oktoberfest. Mit England verbinde ich vor allem London, da ich dort schon war, d.h. rote Telefonzellen, Doppeldeckerbusse und das London Eye und The Big Ben. (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S3)

Der Stellenwert des Italienischen als Muttersprache in Abgrenzung zum Deutschen, das sie am ehesten als ihre ‚zweite Muttersprache‘ beschreiben würde, wird im Interviewverlauf deutlich. Dabei hebt sie hervor, dass sie sich trotz ihres Lebensmittelpunkts in Deutschland eher den romanischen Sprachen zugehörig fühlt.

B: [...] Sprachen sind, also für mich persönlich, sind Sprachen- ist die Sprache oder allgemein die Sprachen, sind-ist ein Thema, dass mich halt so von klein auf immer begleitet hat, weil ich war ja, auch am Anfang, also ich bin in den Kindergarten gekommen und ich konnte eigentlich nichts anderes sagen als Danke, vielleicht, und Hallo. Das sagen meine Eltern mir immer, also heute noch, und als ich dann in der Schule war, hat man mir das ja dann gar nicht angemerkt, dass ich gar kein Deutsch konnte. Deswegen, das ist schon so, also, deswegen hat mich das Seminarfach so überrascht, halt auch positiv überrascht und ich fand das auch deswegen auch sehr gut. (4) Ja, Sprachen sind toll. (lacht). Ich find's auch schön, wenn man halt auch mehrere Sprachen hört und ich find, also ich bin auch sehr neugierig, auch wenn ich zum Beispiel, ähm, mitkomme, ja die kann noch Russisch oder so reden, dann frag ich die auch immer. Ja, ich find, Sprachen sind auf jeden Fall interessant, ja, das war's. (I, GY_S3, Absatz 22)

⁵⁶⁷ Für einen kurzen Überblick zum Italienischen vgl. z.B. De Florio-Hansen (2019: 428), Grewendorf/Remberger (2014), Reimann (⁶2016: 512), zu Italienisch in den USA vgl. Prifti (2011; 2013). Zum Italienischen als Schul-fremdsprache und Potenziale für das sprachennetzende Lernen siehe Bär (2006, 2009), Klein/Strahtmann (2011), Klein/Rutke (2005), Reimann (2009: 25ff.), Schöpp (2008).

⁵⁶⁸ Für die Abbildung des digitalen Sprachenporträts vgl. Kap. 4.1.2.2.

I: Ok und wie würdest du deine Einstellung zu deinen Sprachen, also deinen Muttersprachen und Fremdsprachen, beschreiben?

B: Also meinen Sie jetzt, ob die Muttersprache hilft, oder?

I: Also es geht um deine Einstellung zu deinen Sprachen.

B: Also ich find natürlich die Muttersprache ist was anderes als ne Fremdsprache auf jeden Fall. Genauso ist dann für mich Deutsch. Also ich sehr zum Beispiel Deutsch nicht als meine Muttersprache, auch wenn ich vielleicht manchmal, also für mich ist das ganz komisch, manchmal kann ich auch zum Beispiel- fallen auch mir die Wörter auf Italienisch ein, aber ich weiß nicht, was sie auf Deutsch heißen. (mhm). Also deswegen, also ich finde, die Muttersprache ist halt immer noch was anderes als die Fremdsprache auf jeden Fall, also man kann das net so vergleichen, find ich. (mhm). Aber die Muttersprache hilft natürlich auch, also die ist- sie hilft sehr, also sie hilft auch einem persönlich für die Fremdsprachen und ja, es ist halt immer ein Vorteil.

I: Du hast eben gesagt, das Deutsche ist jetzt nicht deine Muttersprache primär. Wo würdest du das Deutsche dann einordnen? Als Fremdsprache?

B: Als zweite Muttersprache, glaub ich. Also als Fremdsprache, wenn ich das jetzt mit, äh, Englisch oder so vergleiche, dann ist es wieder was anderes, aber, wenn ich zum Beispiel Deutsch und Französisch und Spanisch vergleiche, dann fühle ich mich bei den romanischen Sprachen eher angehöriger sozusagen, weil die Muttersprache halt doch sehr ähnlich ist, aber trotzdem bin ich ja auch die ganze Zeit hier gewesen und ich gehe ja auch zur Schule in Deutschland. Das ist halt schon- das gehört halt schon dazu. (I, GY_S3, Absätze 27-32)

Das Italienische wird mit den positiv konnotierten Adjektiven verbunden, auch wenn für ‚logisch‘ und ‚wichtig‘ im Verlauf des thematischen Halbjahres eine leichte Veränderung vorliegt.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET	2. ET
langweilig – interessant	4	4
unmelodisch – melodisch	4	4
unsympathisch – sympathisch	4	4
unlogisch – logisch	4	3
unwichtig – wichtig	4	3

Diagramm 47: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Italienisch Fallbeispiel Italienisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S3 (F1, I4; F2, I1)

Die bisherigen Darlegungen verdeutlichen bereits den starken Lebensweltbezug des Italienischen für die Lernende. Das Spanische, Französische und Englische hingegen sind im Alltag der Schülerin kaum präsent:

Sprachgebrauchskontext	angegebene Sprachen
Im Unterricht	Deutsch, Spanisch
In meiner Freizeit	Deutsch, Saarländisch, Italienisch
Unterhaltungen mit Freunden	Deutsch, Saarländisch, Italienisch
Unterhaltungen mit der Familie	Deutsch, Italienisch
In Büchern/Zeitschriften	Deutsch, Italienisch
Beim Chatten im Internet	Deutsch, Italienisch
Beim Musikhören	Deutsch, Spanisch, Englisch, Italienisch
In Filmen/Serien	Deutsch, Italienisch
Auf Blogs	Deutsch, Italienisch
In sozialen Netzwerken	Deutsch, Italienisch
In den Pausen auf dem Schulhof	Deutsch, Italienisch
Im Urlaub	Deutsch, Italienisch
Beim Schüler*innenaustausch	Deutsch, Französisch, Spanisch, Englisch

Tabelle 32: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Italienisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S3 (F1, I3)

Aus dem Sprachenpass geht hervor, dass sie ihre Sprachenkenntnisse in den romanischen Sprachen Spanisch und Französisch höher als die des Englischen einschätzt:

	Verstehen		Sprechen		Schreiben
	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Schreiben
Französisch	B2	B2	B2	B1	B1
Spanisch	B2	B2	B2	B2	B2
Englisch	B1	B1	B1	B1	B1

Tabelle 33: Sprachenpass Fallbeispiel Italienisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S3

Ebenso ist für die Eigenschaftszuschreibung mittels Adjektivgegensatzpaaren eine deutlich positivere Wahrnehmung der romanischen Sprachen gegenüber dem Englischen feststellbar, die im Laufe des thematischen Halbjahres weiter positiv verstärkt wird.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	Französisch		Spanisch		Englisch	
	1. ET	2. ET	1. ET	2. ET	1. ET	2. ET
langweilig – interessant	4	4	4	4	1	3
fremd – vertraut	4	4	4	4	2	2
schwer – leicht	3	3	3	4	2	2
unmelodisch – melodisch	4	4	4	4	2	3
unsympathisch – sympathisch	4	4	4	4	2	3
unwichtig – wichtig	2	4	3	3	4	4
unlogisch – logisch	3	3	4	3	3	3

Diagramm 48: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fremdsprachen Fallbeispiel Italienisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S3 (F1, I15; F2, I4)

Aus der Tabelle gehen für das Französische, Spanische und Englische folgende Erkenntnisse hervor. Das Französische wird v.a. mit den positiv konnotierten Adjektiven verbunden und die Relevanz der Sprache hat sich deutlich hin zur Wahrnehmung als ‚wichtig‘ entwickelt. Eine Begründung findet sich im Interview: „[...] Aber ich find auch zum Beispiel, wir wohnen ja an der Grenze- sind ja an der Grenze von Frankreich und ich denk Deutsch und Französisch ist dann ein Muss [...]“ (I, GY_S3, Absatz 42). Sie ordnet die Sprache eher als ‚leicht‘ ein.

Das Spanische wird ebenso positiv wahrgenommen. Eine Weiterentwicklung geht hinsichtlich der Attribution der Sprache als eher ‚leichte‘ Sprache hin zur ‚leichten‘ Sprache hervor. Die Lernende nimmt das Spanische zum zweiten Erhebungszeitpunkt als weniger ‚logisch‘ wahr, alle anderen Eigenschaftszuschreibungen bleiben gleich. Auffällig ist auch, dass sie dem Französischen eine höhere Wichtigkeit als dem Spanischen zuspricht.

Für das Englische erfolgt weder eine positive noch negative Einschätzung. Die Wahrnehmung der Sprache als ‚interessant‘, ‚melodisch‘ und ‚sympathisch‘ verändert sich ins Positive. Die Zuschreibungen als eher ‚fremd‘ und ‚schwer‘ bleiben gleich. Die hohe Wichtigkeit des Englischen sowie die Wahrnehmung als eher ‚logisch‘ bleiben ebenfalls bestehen. Diese Einschätzung bestätigt sich auch im Interview:

I: Und wenn du das Gegensatzpaar leicht und schwer im Zusammenhang mit Sprachen hörst. Was sagst du dazu?

B: (8) Also für mich persönlich würd ich sagen leicht, weil ich ja Italienisch als Muttersprache hab und, weil ich ja schon dieses Sprachgefühl so ein bisschen drin hab, vielleicht wird's schwierig bei Englisch, also bei Sprachen, die nicht von der romanischen Sprachfamilie kommen. Mhm, ja, aber sonst, würde ich es eher mit leicht verbinden. (I, GY_S3, Absätze 25-26)

Die Lernende ist sich bereits zu Beginn des thematischen Halbjahres über die Potenziale von genealogisch nahverwandten Sprachen bewusst. Sie lernt das Italienische, Französische und Spanische gerne, „also allgemein romanische Sprachen, da meine Muttersprache Italienisch ist und die anderen Sprachen sehr ähnlich sind“ (F1, I17, GY_S3). Das Englische lernt sie nicht gerne, da sie es als langweilig empfindet (F1, I18, GY_S3). Die sprachliche Nähe der romanischen Sprachen nutzt die Lernende gezielt bei der *Netflix*-Texterschließung (vgl. auch Kap. 3.3.2.1; 4.2.2.4), die als gelungen eingeordnet werden kann. Ihr Vorgehen beim Erschließungsprozess beschreibt sie wie folgt:

Zunächst habe ich mir den Text ein paar Mal durchgelesen, um mir somit einen groben Überblick zu verschaffen. Dabei habe ich schon sehr viele Wörter und das genaue Thema verstanden. Danach bin ich speziell auf einen Abschnitt eingegangen. Dazu habe ich mir jedes Wort angeschaut und überlegt, zu welchem Wortschatz und zu welcher Wortfamilie es gehört. Meistens konnte ich mir das dann auch mit Hilfe anderer romanischer Sprachen (Italienisch, Spanisch, Französisch) ableiten, oder auch durch Englisch. Der italienische Abschnitt fiel mir natürlich am leichtesten, da es meine Muttersprache ist. Den letzten Abschnitt fand ich an manchen Stellen etwas schwierig, da man schon erst überlegen musste, wozu es gehört und wovon man sich das ableiten kann. (P, Reflexion *Netflix*-Texterschließung, GY_S3)

Hauptsächlich verwendete Strategien für die Texterschließung stellen das mehrmalige Lesen, das Konzentrieren auf einzelne Abschnitte und das kleinschrittige Durchgehen des Textes, dar. Die Lernende greift auf ihre Kenntnisse in romanischen Sprachen zurück, ergänzend auch auf das Englische. Das Deutsche wird nicht einbezogen. Verglichen mit ihren Mitschüler*innen zeigt sich, dass sie auf ein größeres sprachliches Repertoire zurückgreifen kann und die romanischen Sprachen bewusst für den Erschließungsprozess verwendet (vgl. auch Kap. 4.2.2.4). Dies kann z.B. dadurch erklärt werden, dass die Lernende über fundierte bis muttersprachliche Kompetenzen in drei romanischen Sprachen für den Transfer verfügt, während ihre Mitschüler*innen eher das Deutsche und Englische einbeziehen, das sie als am höchsten einstufen.

Im Interview wird zudem deutlich, dass die Lernende auch beim Fremdsprachenlernen ihre Italienischkenntnisse bewusst einsetzt:

I: Was würdest du sagen, hast du [im thematischen Halbjahr Mehrsprachigkeit] dazugelernt?

B: Ähm, ja, halt generell über Sprachen, über die romanischen Sprachen halt auch, es war ja spezifisch für die romanischen Sprachen. Äh, was ich auf jeden Fall gelernt hab, was ich auch sehr gut fand, wie man an unbekannte Texte rangeht. Ja, dass man sich auch vieles ableiten kann von anderen Sprachen und, dass es halt auch sehr wichtig ist, ähm, mehrere Sprachen zu sprechen, also sehr wichtig jetzt nicht, aber es ist von Vorteil, auf jeden Fall.

I: Du hast gerade schon von Ableiten aus anderen Sprachen gesprochen. Welche Sprachen haben dir dabei geholfen?

B: Ähm, also ich hab ja in der Schule Französisch gemacht, dann Englisch und dann jetzt Spanisch, auch in der Oberstufe Spanisch, ich mache ja auch mein Abi in Spanisch und, äh, meine Muttersprache ist ja Italienisch und, ja also, was mir besonders geholfen hat? Spanisch auf jeden Fall, weil das hört sich ja fast genauso an wie Italienisch, Englisch auch wegen dem Deutschen, aber das war ja eher net so. (5)

I: Hat dir das Italienische dann auch geholfen?

B: Achso von meinen Sprachen? (Ja.) Ja, schon. Das Italienische auf jeden Fall und auch Französisch (mhm.), das ist ja eigentlich alles so gleich, also schon ähnlich.

I: Hilft dir das Italienische auch beim Spanischlernen?

B: Ja, ja, auf jeden Fall (lacht). (I, GY_S3, Absätze 7-14)

Die Lernende weist an mehreren Stellen im Interview auf den positiven Erkenntnisgewinn im Rahmen des thematischen Halbjahres hin und bezieht ihre Muttersprache Italienisch in ihre Ausführungen mit ein, wie das folgende Beispiel nochmals belegt:

I: Wir haben ja gerade bereits über die Einstellung zu deinen Sprachen gesprochen. Würdest du sagen, dass sich diese Einstellung im Laufe des Halbjahres verändert hat?

B: Allgemein über Sprache?

I: Über deine Sprachen. Also Italienisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch.

B: Ja, also, es hat sich eigentlich immer nur positiv verändert, weil im Seminarfach hab ich gemerkt, dass ich halt mit Sprachen sehr weit komme (mhm) und, dass es halt sehr hilfreich ist. Deswegen ja, die Einstellung, also es ist halt, ich kann immer nur dasselbe sagen, es ist sehr hilfreich, das mit den Sprachen, also die Muttersprache hilft ja schon sehr viel weiter auch. Deswegen die Einstellung hat sich eigentlich nur positiv verändert. (I, GY_S3, Absätze 33-36)

Die Lernende zieht ein positives Fazit, sieht sich in ihren Kenntnissen romanischer Sprachen auch für die internationale Kommunikation bestärkt und verbindet mit Mehrsprachigkeit nur Vorteile.

Ich fand das Halbjahr mit dem Thema Mehrsprachigkeit zunächst sehr interessant, da ich Sprachen sehr gerne mache und lerne und selbst mehrsprachige Texte versuche zu lesen. Außerdem finde ich diese Erfahrung auch nützlich und wichtig, da es so viele Länder auf der Welt gibt, wo die romanischen Sprachen gesprochen werden und da Mehrsprachigkeit meiner Meinung nach nur Vorteile mit sich bringt, niemals Nachteile! (P, Abschlussreflexion, GY_S3)

Das Fallbeispiel verdeutlicht exemplarisch den positiven Einfluss einer romanischsprachigen Erstsprache auf Spracherwerbsprozesse und (Sprach-)Einstellungen innerhalb der romanischen Sprachengruppe. V.a. im Hinblick auf IC beschreibt die Lernende vielseitige Vorteile und eine Vertrautheit zu romanischen Sprachen, die nur Lernende mit romanischer Erstsprache aufweisen können. Außerdem trägt das Italienische als Erstsprache maßgeblich zur Identitätsbildung bei und ist für die Lernende mit einem starken Lebensweltbezug sowie Zugehörigkeitsgefühl verbunden. Es zeigt sich, dass das Italienische als weitere Erstsprache zu einer positiven Wahrnehmung der romanischen Sprachen beitragen kann. Dem Englischen kommt hingegen eine eher untergeordnete Rolle zu.

4.1.2.9 Fallbeispiel: Die weitere Erstsprache Spanisch als Brückensprache in die Romania

Die Lernende GY_S5 gibt das Deutsche und Spanische als ihre Erstsprachen an und lernt/lernte das Französische (5 Lernjahre), Englische (7 Lernjahre) und Spanische (5 Lernjahre)⁵⁶⁹ als erste, zweite und dritte Fremdsprache. In ihrem Sprachenporträt⁵⁷⁰ bildet die Lernende einerseits (stereo-)typische Assoziationen mit Spanien und andererseits Bezüge zu ihrer Familie ab:

⁵⁶⁹ Sie belegt das Spanische zum Zeitpunkt der Erhebung bereits zusätzlich als Schulfremdsprache, obwohl sie bilingual aufgewachsen ist und in ihrer Sprachlernbiografie erklärt, das Spanische bereits seit 17 Jahren zu Hause zu sprechen.

⁵⁷⁰ Für die Abbildung des digitalen Sprachenporträts vgl. Kap. 4.1.2.2.

In meinem Alltag und in meinen Ferienzeiten bin ich von verschiedenen Sprachen umgeben. Zu diesen Sprachen gehören Deutsch, Spanisch, Englisch, Französisch und Italienisch. Jede dieser Sprachen habe ich mit der jeweiligen Flagge des entsprechenden Landes dargestellt. Dann habe ich jeder Sprache, bzw. jedem Land etwas typisches zugeordnet. So zum Beispiel ein Stierkampf dem Land Spanien, [...] Des Weiteren habe ich das, was ich mit den Ländern und Sprachen noch persönlich verbinde bildlich zur schau gestellt. Zu der Sprache Deutsch habe ich meine Familie zugeordnet, genauso wie der Sprache Spanisch, da diese meine Muttersprachen sind und ich diese Sprachen innerhalb meiner Familie und Bekannten spreche. Außerdem habe ich zu Spanisch den Urlaub zugeordnet, da ich dort oft Urlaub mache. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GY_S5).

Im Projektverlauf entwickelte sich die Wahrnehmung des Spanischen positiv:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET	2. ET
langweilig – interessant	3	4
unmelodisch – melodisch	4	4
unsympathisch – sympathisch	4	4
unlogisch – logisch	3	3
unwichtig – wichtig	2	3

Diagramm 49: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fallbeispiel Spanisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S5 (F1, I4; F2, I1)

Während die Einschätzung des Spanischen als ‚melodisch‘, ‚logisch‘ und ‚sympathisch‘ gleichbleibt, verändert sich die Wahrnehmung der Sprache als ‚interessant‘ und ‚wichtig‘ hin zu den positiv konnotierten Adjektiven.

Das Spanische nimmt in verschiedenen Bereichen im Alltag der Lernenden einen wichtigen Stellenwert ein. Das Englische wird zusätzlich v.a. im digitalen Raum und in der Freizeit verwendet, das Französische lediglich bei der Recherche nach Informationen im Internet:

Sprachgebrauchskontext	angegebene Sprachen
Im Unterricht	Deutsch, Saarländisch, Französisch, Spanisch, Englisch
In meiner Freizeit	Deutsch, Saarländisch, Spanisch
Unterhaltungen mit Freunden	Deutsch, Saarländisch, Spanisch
Unterhaltungen mit der Familie	Deutsch, Saarländisch, Spanisch
In Büchern/Zeitschriften	Deutsch, Spanisch
Beim Chatten im Internet	Deutsch, Spanisch
Beim Musikhören	Deutsch, Spanisch, Englisch
In Filmen/Serien	Deutsch, Spanisch, Englisch
In sozialen Netzwerken	Deutsch, Spanisch, Englisch
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	Deutsch, Französisch, Spanisch, Englisch
Im Urlaub	Spanisch, Englisch
Beim Schüler*innenaustausch	Deutsch, Spanisch, Englisch

Tabelle 34: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Spanisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S5 (F1, I3)

Besonders auffällig ist die Einschätzung ihrer Fremdsprachenkenntnisse im Sprachenpass:

	Verstehen		Sprechen		Schreiben
	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen	Schreiben
Englisch	B2	B2	B1	B2	B1
Spanisch	A2	A2	A2	A2	A1

Tabelle 35: : Sprachenpass Fallbeispiel Spanisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S5

Die Lernende schätzt ihre Englischkenntnisse besser ein als ihre Spanischkenntnisse, was u.a. aufgrund ihrer anderen Angaben in der Sprachlernbiografie und dem digitalen Sprachenporträt als fragwürdig erscheint. Vielmehr weist die Einschätzung auf die kritische Reflexion zum Sprachenpass hin und verdeutlicht wie unterschiedlich die subjektive Wahrnehmung von Sprachenkenntnissen sein kann.⁵⁷¹

Die bisherigen Erkenntnisse bestätigen sich in der Eigenschaftszuschreibung.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	Französisch		Spanisch		Englisch	
	1. ET	2. ET	1. ET	2. ET	1. ET	2. ET
langweilig – interessant	1	1	4	4	3	4
fremd – vertraut	1	3	4	4	4	4
schwer – leicht	1	2	4	4	4	4
unmelodisch – melodisch	1	3	4	4	3	3
unsympathisch – sympathisch	1	1	4	4	4	3
unwichtig – wichtig	1	2	3	3	4	4
unlogisch – logisch	2	1	3	4	3	4

Diagramm 50: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fremdsprachen Fallbeispiel Spanisch als Erst- und Brückensprache in die Romania GY_S5

Mit dem Französischen verbindet die Lernende deutlich die negativ konnotierten Adjektive. Im Projektverlauf lässt sich eine positive Entwicklung hinsichtlich der Adjektive ‚vertraut‘, ‚leicht‘, ‚melodisch‘ und ‚wichtig‘ feststellen, während sich die Wahrnehmung als ‚logisch‘ reduziert. Das Spanische wird als Erst- und Fremdsprache eingeschätzt und es zeigt sich für beide eine ähnlich positive Wahrnehmung. Das Englische erhält ebenso eine positive Einschätzung. V.a. die Adjektive ‚interessant‘, ‚vertraut‘, ‚leicht‘, ‚wichtig‘ und ‚logisch‘ werden mit der Sprache verbunden; in geringerem Maße die Adjektive ‚melodisch‘ und ‚sympathisch‘.

In Hinblick auf das sprachenvernetzende Lernen und die (Weiter-)Entwicklung von Texterschließungsstrategien geht ein deutlicher Erkenntnisgewinn hervor:

I: Und hat sich deine Sicht auf Sprachen im Laufe des Seminarfachs verändert?

B: Auf jeden Fall. Also, ich, klar, war mir vorher schon wichtig, also ich wusste schon, dass es wichtig war so die Sprachen, aber durch das Seminarfach ist mir schon eher klar geworden, wie wichtig es eigentlich ist, so andere Sprachen noch kennenzulernen beziehungsweise davon noch so ein bisschen Gebrauch zu nehmen.

I: Kannst du da ein Beispiel nennen?

B: Ähm, zum Beispiel, äh, also gerade vom Erschließen her, das war mir also schon wichtig. Durch Sprachen- andere Sprachen erschließen so.

[...]

I: Ok. Wenn du an deine Muttersprachen und deine Fremdsprachen denkst, hat sich deine Einstellung zu diesen Sprachen im Laufe des Halbjahres verändert?

B: Mhm, ich gehe auf jeden Fall anders ran, vor allem an Texte oder so. Vorher hab ich da fast jedes einzelne Wort nachgeschaut, so kann ich halt irgendwie noch Bezug zu anderen Sprachen dann auch nehmen und das dann im Kontext irgendwie erschließen. (I, GY_S5, Absätze 15-18, 25-26).

⁵⁷¹ Das Französische wurde nicht in den Sprachenpass mitaufgenommen.

Die Schülerin weist an mehreren Stellen im Interview darauf hin, dass sie mithilfe ihrer Spanischkenntnisse v.a. das Italienische und Französische erschließen konnte.

I: [...] Du hast das eben schon kurz angesprochen, was würdest du sagen, hast du in dem halben Jahr zum Thema Mehrsprachigkeit dazugelernt?

B: Also auf jeden Fall, dass man sich, auch wenn's wenige Wörter, sag ich mal, sind, die man versteht, trotzdem durch den Kontext irgendwie erschließen kann oder durch Wörter, die sich irgendwie anders-, äh, gleich anhören aus anderen Sprachen, jetzt zum Beispiel Französisch, Spanisch oder Italienisch.

I: Hat dir da das Spanische weitergeholfen, weil du das ja auch von Zuhause kennst?

B: Ja, also das Spanisch hab ich ja eh immer verstanden und dadurch konnte ich mir dann auch das Italienische gut verstehen zum Beispiel gut verstehen oder manchmal dann auch das Französische. (I, GY_S5, Absätze 5-8)

Dem Französischen kommt trotz der Nähe zum Spanischen aufgrund persönlicher Abneigung keine wichtige Rolle zu, der Transfer erfolgt demnach hauptsächlich aus dem Spanischen. Es zeigt sich, dass die Lernende das Französische nicht – wie ihre Mitschüler*innen – als ‚schwere‘ Sprache wahrnimmt, sondern primär negative (Sprach-)Einstellungen zu ihrer ablehnenden Haltung führen. Bestätigt wird dies auch in der ersten Fragebogenerhebung, in der sie das Französische als nicht gerne gelernte Sprache angibt mit der Begründung „klingt nicht schön, ich mag die Kultur nicht“ (F1, I18, GY_S5). Das Rumänische empfindet sie im Vergleich zum Spanischen oder Italienischen als schwerer zu erschließen.

I: Ok, danke. Wenn du im Zusammenhang mit Sprachen das Gegensatzpaar leicht und schwer hörst. Was verbindest du damit?

B: Mhm, also ich find, es gibt auf jeden Fall Sprachen, die fallen mir leicht zu lernen auf jeden Fall, die hören sich auch leichter an einfach, die Regelungen sind einfacher und (Zum Beispiel?) zum Beispiel Rumänisch, wäre jetzt nicht so meins, also finde ich schon relativ schwer im Gegensatz zu Spanisch jetzt oder Italienisch.

I: Und wie sieht's mit dem Französischen aus?

B: Gut, also Französisch hab ich schon nicht so gern gemocht (lacht). Einfach, ich mag die Sprache einfach nicht und ja.

I: Würdest du dann sagen, dass Französisch schwer ist?

B: Die ist noch nicht mal so schwer, also man kann halt schon vieles ableiten, auch so vom Spanischen, aber mir gefällt die Sprache einfach an sich nicht so. (I, GY_S5, Absätze 19-24).

Von der Lernenden liegt eine gelungene Texterschließung des *Netflix*-Textes vor, allerdings ohne dazugehörige Reflexion, weshalb keine Aussagen zum Vorgehen getroffen werden können (vgl. auch Kap. 3.3.2.1; 4.1.2.4).

Wie das Fallbeispiel zeigt, hat die Lernende positive (Sprach-)Einstellungen zum Spanischen und greift auf ihre weitere Erstsprache für das Erschließen und Verstehen von Texten in weiteren romanischen Sprachen zurück. Dem Französischen kommt dabei eine untergeordnete Rolle zu, ihre ablehnende Haltung scheint den Transfer zu blockieren. Das Italienische nimmt die Lernende, wegen des Spanischen als Transferbasis und vermutlich auch durch ihr Interesse an der Sprache und Kultur, als am leichtesten zu erschließende romanische Sprache wahr. Das Rumänische verbindet sie dagegen mit Herausforderungen.

4.1.2.10 Zusammenfassung Fallbeispiele II

Die bewusste Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource für das Leben und Arbeiten in einer globalisierten Welt sowie als Zugang und Vorteil für das sprachvernetzende Lernen stehen im Fokus der drei Fallbeispiele.

Das erste Fallbeispiel (Kap. 4.1.2.7) belegt die tiefgehende Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit für die Schülerin selbst, für die Gesellschaft und für persönliche und berufliche Perspektiven. Die Lernende führt einen nachhaltigen Erkenntnisgewinn auf das sprachvernetzende Lernen zurück, das sich positiv auf ihr (weiteres) Sprachenlernen und ihre (Sprach-)Einstellungen ausgewirkt hat. In Bezug auf den regulären Fremdsprachenunterricht kritisiert sie, dass Zusammenhänge zwischen Sprachen nicht sichtbar gemacht werden und Sprachen daher im mentalen Lexikon nicht vernetzt werden können. Diesen Prozess konnte sie erst im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes anstoßen und für ihr (Mehr-)Sprachenlernen nutzbar machen. Die Erkenntnisse aus diesem Fallbeispiel vertiefen die Ergebnisse aus der fallübergreifenden Analyse und gelten für die Mehrheit der teilnehmenden Schüler*innen – unabhängig von der Lerngruppe (vgl. auch Kap. 4.1.1.5; 4.1.2.5; 4.1.3.5).

Im zweiten und dritten Fallbeispiel (Kap. 4.1.2.8; 4.1.2.9) bestätigt sich das Verfügen über eine romanische Erstsprache – hier Italienisch und Spanisch – neben dem Deutschen als deutlich förderlich und positiv für das sprachvernetzende Lernen in dieser Sprachengruppe. Im Vergleich zeigt sich, wie unterschiedlich Spracherwerbsprozesse und (Sprach-)Einstellungen ausgeprägt sein können: Während die Lernende mit Italienisch als Erstsprache positive (Sprach-)Einstellungen zu romanischen Sprachen hat, die Potenziale für das Sprachenlernen und die Kommunikation im romanischsprachigen Raum erkennt und nutzt, nimmt bei der Lernenden mit Spanisch als Erstsprache das Englische neben dem Spanischen eine wichtigere Rolle ein und das Französische wird negativ wahrgenommen. Daraus folgt, dass eine romanische Erstsprache zusätzlich zum Deutschen einen positiven Einfluss auf das Erlernen von und die (Sprach-)Einstellungen zu romanischen Sprachen haben kann, aber nicht muss. Vielmehr können (Sprach-)Einstellungen das Element sein, das einen möglichen Transfer blockiert.

Verglichen mit dem Fallbeispiel zum Kurdischen als weitere Erstsprache zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In allen Fallbeispielen wurde zur (Weiter-)Entwicklung und Förderung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz beigetragen, aber nur bei den Lernenden mit romanischen Erstsprachen kam es zu einem Transfer auf das weitere Sprachenlernen, was v.a. mit der typologischen Nähe begründet werden kann.

4.1.3 Gemeinschaftsschule

4.1.3.1 Umsetzung: Rahmenbedingungen und Module

An der GE wurde das *SF Mehrsprachigkeit* mittwochs in der 5.-6. Stunde und – wie am BG (vgl. Kap. 4.1.1.1) – über die gesamte Dauer von zwei Schuljahren in den Klassenstufen 12 und 13 angeboten. Allerdings musste in das SF die Planung und Gestaltung des Hausaufgabenheftes der Schule miteingebunden werden, was ca. ein Schulhalbjahr in Anspruch nehmen sollte. Als Kompromiss wurde vereinbart, dass das Hausaufgabenheft unter dem Motto Mehrsprachigkeit gestaltet wird und dementsprechend auch thematische Seiten und Aktivitäten beinhaltet. Das SF wurde insgesamt von 26 Schüler*innen belegt. Eine Besonderheit an der Schule bestand darin, dass die Schüler*innen nach einem Schuljahr die Möglichkeit hatten, das SF zu wechseln.⁵⁷² Zu Beginn nahmen 21 Schüler*innen teil. Zum neuen Schuljahr verließen sieben Schüler*innen das SF und fünf neue kamen hinzu, sodass die Lerngruppe im zweiten Schuljahr aus 19 Lernenden bestand.

Die Sprachenfolge der Schule sieht das Englische als erste Fremdsprache und das Französische als zweite Fremdsprache vor.⁵⁷³ Das Spanische wird als dritte in der Oberstufe einsetzende Fremdsprache angeboten.

Für die Lerngruppe liegen leider nicht wie für die beiden anderen Lerngruppen Daten in vergleichbarem Umfang vor, dies hat mehrere Ursachen: Ein Grund liegt im erhöhten Krankenstand bzw. Nicht-Besuchs, da den Schüler*innen der (niedrige) Stellenwert des SF für ihr Abitur bewusst war. Weiterhin war das *Mein (Sprachen-)Portfolio* kein zentraler Bestandteil der Benotungsgrundlage, sodass den meisten Schüler*innen das Motivationsmoment fehlte, z.B. zum Führen des Portfolios.⁵⁷⁴ Auch die Lerngruppenzusammensetzung beeinflusste den Projektverlauf durch größtenteils nur geringes Interesse am Thema negativ, was auch von der Lehrperson bestätigt und darauf verwiesen wurde, dass wir ‚Pech mit der Lerngruppe‘ hatten (vgl. auch Kap. 4.2). Unter Berücksichtigung der genannten Aspekte und der sich

⁵⁷² Dies sollte den Schüler*innen ermöglichen einen Einblick in verschiedene Seminarfachthemen zu erhalten.

⁵⁷³ Für diese Lerngruppe gilt dies noch nicht, aber seit 2016 belegen Schüler*innen an Gemeinschaftsschulen im Saarland in der fünften Klasse Französisch oder Englisch als erste Fremdsprache und ebenfalls ab Klasse 5 das Englische oder Französische im Sprachkurs. Der Sprachkurs zielt u.a. darauf ab den Schüler*innen den Einstieg in das Erlernen einer zweiten Fremdsprache zu erleichtern und auch den Anschluss an den Französischunterricht in der Grundschule zu gewährleisten, sofern das Englische als erste reguläre Fremdsprache vorgesehen ist. Im Vordergrund stehen dabei die Förderung der funktionalen kommunikativen Kompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz. Für weiterführende Informationen vgl. *Lehrplan Sprachkurs Französisch Gemeinschaftsschule* und *Lehrplan Sprachkurs Englisch Gemeinschaftsschule* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2016a, 2016b).

⁵⁷⁴ Von den 26 Schüler*innen konnte nur von 15 das *Mein (Sprachen-)Portfolio* eingesammelt werden, von 11 Schüler*innen liegt lediglich das zu Seminarfachbeginn erstellte Sprachenporträt sowie die erste und z.T. zweite Fragebogenerhebung vor. Von den 15 Schüler*innen, die das *Mein (Sprachen-)Portfolio* abgaben, liegt von der Mehrheit lediglich eine Abschlussreflexion und der erste Teil des *Mein (Sprachen-)Portfolio* (Sprachenporträt, Sprachlernbiografie, Sprachenpass) vor.

daraus ergebenden vergleichsweise geringen Datenmenge können für die GE-Lerngruppe nicht alle Kategorien erfüllt und somit nur relativierbare Erkenntnisse gezogen werden.

Die Prüfungsleistungen orientierten sich an den *Empfehlungen und Handreichung für das Seminarfach in der Gymnasialen Oberstufe Saar* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland²2010) und umfassten die folgenden (schulspezifischen) Vorgaben:

1. Schulhalbjahr: Gestaltung Hausaufgabenheft für das nächste Schuljahr
2. Schulhalbjahr: freie Gestaltung; Gruppenprojekte
3. Schulhalbjahr: Erarbeitung eines eigenen Projekts im Rahmen einer Hausarbeit oder äquivalenter Leistungsnachweis
4. Schulhalbjahr: Präsentation der Hausarbeit/des Projekts

Darauf und auf den geplanten Modulen (vgl. Kap. 3.1.3) basierend, gestaltete sich der Aufbau wie folgt:⁵⁷⁵

Schulhalbjahr	Module
1. Schulhalbjahr 2017/2018	Modul 1: Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen Modul 9: Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt (Sprachen der EU) (Gestaltung des Hausaufgabenheftes)
2. Schulhalbjahr 2017/2018	(Gestaltung des Hausaufgabenheftes) Modul 2: Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit Modul 3: Die romanische Sprachenfamilie – <i>EuroComRom</i>
1./2. Schulhalbjahr 2018/2019	Modul 6: Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive Modul 8: Großes Mehrsprachigkeitsprojekt Modul 9: Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt (<i>German Slanguage</i>)

Tabelle 36: Übersicht durchgeführte Module SF Mehrsprachigkeit GE

4.1.3.2 Lerngruppenszusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden

Die Lerngruppe setzte sich – wie in Kap. 4.1.3.1 erläutert – aus 26 Schüler*innen zusammen, darunter 15 Schülerinnen und 11 Schüler. Die Schüler*innen waren zu Projektbeginn durchschnittlich 17,7 Jahre alt. Ein Überblick über die Lerngruppenszusammensetzung und Spracherwerbsreihenfolge der Schulfremdsprachen erfolgt tabellarisch nach Bär (2009: 158f.).⁵⁷⁶

⁵⁷⁵ Der Seminarfachablauf wurde während der Durchführung stetig angepasst, die Tabelle zeigt die finalen Version. Ursprünglich sollte bspw. das Hausaufgabenheft im Rahmen eines Schulhalbjahres gestaltet werden, was allerdings nicht möglich war und daher Modul 5 *Linguistic Landscaping* nicht durchgeführt werden konnte.

⁵⁷⁶ Für diese Lerngruppe liegen nicht für alle Schüler*innen die Lernjanzahl aufgrund der nicht vorhandenen Daten vor (vgl. zur Problematik der Datenmenge Kap. 4.1.3.1). Die Schüler*innen, die zum zweiten Schuljahr hinzukommen, tragen zusätzlich in der Sigle den Vermerk neu.

Sigle	Alter	Geschlecht	Erst- sprache(n)	Fremdsprachen (1., 2., 3., 4. FS, in Lernjahren)				
				Englisch	Franzö- sisch	Spanisch	Latein	Deutsch
GE_S1	17	weiblich	Deutsch	1. FS, 9		2. FS, 3		
GE_S2	17	männlich	Deutsch	1. FS, 9	2. FS, 6			
GE_S3	18	männlich	Deutsch	1. FS, 9	2. FS, 6			
GE_S4	18	männlich	Deutsch	1. FS, 9		2. FS, 3		
GE_S5	19	männlich	Deutsch	1. FS			2. FS	
GE_S6neu	18	weiblich	Deutsch	1. FS	2. FS		3. FS	
GE_S7neu	18	weiblich	Deutsch	1. FS, 9	2. FS, 6	3. FS, 3		
GE_S8	17	männlich	Deutsch	1. FS, 9		2. FS, 3		
GE_S9	18	männlich	Deutsch, Polnisch	1. FS	2. FS			
GE_S10neu	19	weiblich	Deutsch	1. FS		3. FS	2. FS	
GE_S11neu	18	weiblich	Deutsch	1. FS, 8		3. FS, 3	2. FS, 6	
GE_S12	18	weiblich	Deutsch	1. FS, 9,		2. FS, 3		
GE_S13	17	weiblich	Deutsch	1. FS, 9		2. FS, 3		
GE_S14	17	weiblich	Deutsch	1. FS	2. FS			
GE_S15	18	weiblich	Deutsch	1. FS, 9		2. FS, 3		
GE_S16	18	weiblich	Arabisch	1. FS	2. FS	3. FS		(3. FS)
GE_S17	18	männlich	Arabisch	1. FS		3. FS, 3		2. FS, 3
GE_S18	18	weiblich	Deutsch, Pfälzisch	1. FS, 9		2. FS, 3		
GE_S19	18	weiblich	Deutsch, Bulgarisch	1. FS		3. FS		2. FS
GE_S20	17	männlich	Deutsch	1. FS		2. FS		
GE_S21	16	weiblich	Deutsch	1. FS	2. FS	3. FS		
GE_S22	19	weiblich	Deutsch	1. FS	2. FS	4. FS	3. FS	
GE_S23	17	männlich	Deutsch, Franzö- sisch	1. FS	2. FS			
GE_S24	17	männlich	Deutsch	1. FS	2. FS			
GE_S25neu	18	männlich	Deutsch	1. FS	2. FS			
GE_S26	17	weiblich	Deutsch	1. FS	2. FS			

Tabelle 37: Übersicht Lerngruppenzusammensetzung mit Sprachlernprofilen GE

Aus der Tabelle geht das Deutsche als Mutter- bzw. Erstsprache für 24 Schüler*innen hervor. Ein Schüler gibt zusätzlich das Polnische, eine Schülerin das Bulgarische und ein Weiterer das Französische als Erstsprache an. Eine Schülerin zählt zudem das ‚Pfälzische‘ als weitere Erstsprache. Eine Schülerin und ein Schüler – Zwillinge⁵⁷⁷ – geben das Arabische als Erstsprache und das Deutsche als Zweitsprache an.

⁵⁷⁷ Die Familie ist aus Syrien nach Deutschland geflüchtet und die beiden Jugendlichen haben das Deutsche als Zweitsprache erworben. Die Sprachlernprofile und Entwicklungen der Schülerin und des Schülers im Laufe des *SF Mehrsprachigkeit* werden in Kap. 4.1.3.9 näher beleuchtet.

Das folgende Diagramm veranschaulicht, welche Fremdsprachen als erste, zweite und/oder dritte Fremdsprachen erworben wurden:

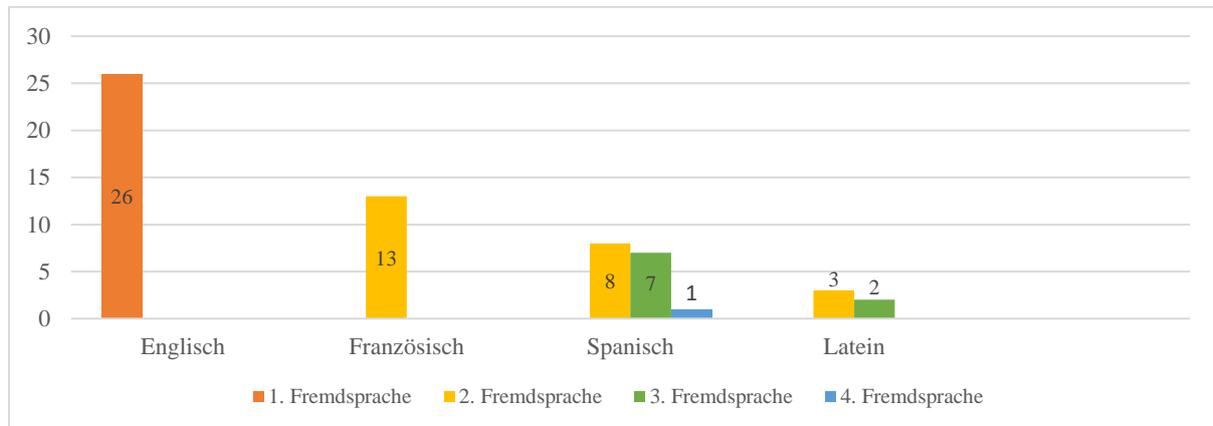


Diagramm 51: Übersicht über die belegten Fremdsprachen GE

Gemäß der Spracherwerbsfolge der Schule ist das Englische mit einer durchschnittlichen Lernjahranzahl⁵⁷⁸ von 8,9 Jahren für alle Schüler*innen die erste Fremdsprache. Die meistgelernten zweiten Fremdsprachen stellen das Französische mit 13 Angaben und durchschnittlich 6,0 Lernjahren und das Spanische mit acht Angaben und durchschnittlich 3,0 Lernjahren dar, gefolgt von Latein mit drei Angaben und durchschnittlich 6,0 Lernjahren und Deutsch mit einer Angabe und 3,0 Lernjahren.⁵⁷⁹ Als dritte, meist in der Oberstufe einsetzende, Fremdsprache wird neben dem Spanischen mit durchschnittlich 3,0 Lernjahren, das Lateinische angegeben. Nachstehend erfolgt ein ausführlicher Einblick in die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden.⁵⁸⁰

Deutsch als Erst- oder Zweitsprache

Für 24 Schüler*innen ist das Deutsche die einzige oder eine der Erst- bzw. Muttersprache(n), für zwei die Zweit- bzw. Fremdsprache. Aus der Übersicht zu den Sprachgebrauchskontexten ergeben sich erste Erkenntnisse zum Stellenwert und zur Verwendung des Deutschen:

⁵⁷⁸ Aufgrund der z.T. fehlenden Lernjahranzahlangebe bilden die folgenden durchschnittlichen Lernjahranzahlangeben nicht die Gesamtgruppe ab.

⁵⁷⁹ Dabei handelt es sich um die Angabe einer Schülerin, die mit ihren Eltern im Jugendalter von Bulgarien nach Deutschland gezogen ist und daher das Deutsche als Zweitsprache erlernt hat. Sie gibt das Deutsche als Erstsprache an. Dies verdeutlicht die Relativität solcher (Sprachen-)Kategorien und die wichtige Rolle der eigenen Wahrnehmung des sprachlichen und kulturellen Repertoires.

⁵⁸⁰ Für diese Lerngruppe sei angemerkt, dass nur fünf Schüler*innen den Sprachenpass als Hausaufgabe bearbeitet und in ihrem *Mein (Sprachen-)Portfolio* abgeheftet haben. Dennoch wurden die Selbsteinschätzungen gesichtet und bei der Planung und Durchführung des Seminarfachangebots berücksichtigt. Im Rückblick hätte der Sprachenpass in dieser Lerngruppe nicht als Hausaufgabe aufgegeben, sondern gemeinsam im Unterricht ausgefüllt werden sollen, allerdings war zu Beginn noch nicht absehbar, wie sich der Projektverlauf gestalten würde.

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
In Filmen/Serien	26	100 %
Im Unterricht	25	96 %
In Büchern/Zeitschriften	25	96 %
Beim Chatten im Internet	25	96 %
In sozialen Netzwerken	25	96 %
Auf der Klassenfahrt	25	96 %
Im Urlaub	25	96 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	24	92 %
Beim Einkaufen	24	92 %
In meiner Freizeit	23	88 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	22	88 %
Beim Musikhören	23	88 %
In Unterhaltungen mit Freunden	22	84 %
Beim Online-Gaming	21	81 %
Auf Blogs	20	77 %
In den Pausen in der Schule	20	77 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	17	65 %
Beim Schüler*innenaustausch	15	58 %

Tabelle 38: Sprachgebrauchskontexte Deutsch als Erstsprache GE (F1, I3)

Dem Deutschen kommt eine zentrale Bedeutung und hohe Alltagsrelevanz, da es in nahezu allen Kommunikationskontexten von mindestens drei Viertel der Lernenden verwendet wird. Demnach stellt das Deutsche die oder eine der Hauptkommunikationssprachen dar. Insbesondere in der Freizeit und bei alltäglichen Tätigkeiten wird es verwendet, sei es im Rahmen von Unterhaltungen, beim Einkaufen oder verschiedenen Aktivitäten, wie Musikhören, Bücher/Zeitschriften lesen, Online-Gaming oder beim Anschauen von Filmen/Serien. Eine Besonderheit zeigt sich in Unterhaltungen mit der Familie, da in diesem Kontext zum einen die Herkunftssprachen Arabisch (2), Bulgarisch (1) und Polnisch (1) und zum anderen von fünf Lernenden das Saarländische als alleinige Kommunikationssprachen genannt werden.⁵⁸¹

Aus der Auswertung der 24 digitalen Sprachenporträts⁵⁸² geht hervor, dass die Schüler*innen – wie in den beiden anderen Lerngruppen auch – v.a. (stereo-)typische Darstellungsformen, wie das Brandenburger Tor (8), Brezeln (5) oder das Oktoberfest (2) für die Abbildung des Deutschen einsetzen. Zudem dienen Deutschlandkarten (11) als Referenz ebenso wie Bezüge zu Fußball, der Nationalhymne, der Deutschlandflagge oder Sammeldarstellungen, z.B. in Form von Sprüchen. Eine Schülerin verbindet mit dem Deutschen die Schweiz und Österreich und wählt zur Visualisierung eine Karte (vgl. zur Rolle von Plurizentrik Korb 2022b).

⁵⁸¹ Zur gleichen Erkenntnis hinsichtlich der Angabe der Sprachgebrauchskontexte führt auch die Sichtung der Sprachlernbiografien, die von fünf Lernenden in Rahmen des Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen* geschrieben und abgeheftet wurden. Die Erkenntnis dient an dieser Stelle als Bestätigung und wird aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl und der Vermeidung von Dopplungen nicht vertieft. Die Sichtung der fünf Sprachlernbiografien hat gezeigt, dass die für das Deutsche gewonnene Erkenntnis auch für die weiteren Sprachen gilt, sodass der Passus zu den Sprachlernbiografien zur Vermeidung von Dopplungen im Folgenden nicht jeweils erneut aufgeführt wird.

⁵⁸² Von zwei Lernenden liegt kein digitales Sprachenporträt vor.

Das Deutsche wird – in den 21 Sprachenporträtreflexionen – mit den genannten (stereo-) typischen Assoziationen und v.a. mit Muttersprache, Heimat, Familie und Freunden verbunden.

Ich habe die Sprache Deutsch gewählt, da Deutsch meine Muttersprache ist und ich damit stark mit ihr verbunden bin. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S5)

Die 1. Sprache die ich gelernt habe ist meine Muttersprache Deutsch. [...] Wenn ich an meine Muttersprache denke, denke ich an meine Heimat und an unsere Hauptstadt Berlin. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S14)

Deutsch steht bei mir an erster Stelle, da ich dort geboren und aufgewachsen bin. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S20)

[...] Meine Muttersprache ist Deutsch und mit Deutschland verbinde ich vor allem die Hauptstadt Berlin. Aufgrund dessen habe ich das Brandenburger Tor ausgewählt. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S26)

Die drei Lernenden, die das Deutsche als Zweitsprache in Deutschland gelernt haben, geben ebenfalls an, dass es in ihrem Alltag v.a. in der Freizeit eine wichtige Rolle spielt. Von der Lernenden GE_S19 erfolgt keine persönliche Einschätzung zum Deutschen in der Sprachenporträtreflexion, sie führt aber im Fragebogen an, dass sie es als schwer empfindet und sie es im schulischen Kontext z.T. unter Druck setzt.

[...] Meine Zweite Sprache ist Deutsch, die ich in meinem Alltag nutze (Schule, Nachbarn, Freunde). [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S16)

[...] Deutsch ist meine zweite Sprache, denn ich benutze sie in meinem Alltag (Schule, Verein, ...). Ich kann Deutsch, seitdem ich in Deutschland bin (seit zwei Jahren). [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S17)

[...] Auf der rechten Seite befinden sich die Sprachen, die ich in der Schule lerne – Englisch und Spanisch, und meine Zweitesprache – Deutsch. Ich habe auch kleine Weltkarten hinzugefügt, die die Länder, in denen die entsprechenden Sprachen am meisten gesprochen sind, zeigen. (P, Reflexion Sprachenporträt GE_S19)

[...] Ich lerne Deutsch nicht besonders gerne, weil Deutsch wirklich eine schwere Sprache ist und in der Schule fühle ich mich manchmal unter Druck. [...] (F, GE_S19)

Die Eigenschaftszuschreibungen mit Adjektiven bestätigen für das Deutsche die vorangegangenen Erkenntnisse:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 23 M (SD)	1 2 3 4
langweilig – interessant	3,0 (0.67)	5 13 5
unmelodisch – melodisch	1,96 (0.93)	9 7 6 1
unsympathisch – sympathisch	2,52 (1.08)	5 6 7 5
unlogisch – logisch	3,0 (1.17)	5 8 10
unwichtig – wichtig	3,65 (0.49)	8 15

Diagramm 52: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Deutsch als Erstsprache GE (F1, 14)

Aus dem Diagramm geht eine allgemein positive Wahrnehmung des Deutschen hervor. Es wird als ‚wichtig‘ und zudem als ‚interessant‘ und ‚logisch‘ empfunden, in geringerem Maße als ‚sympathisch‘. Wie in den beiden anderen Lerngruppen auch (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.2.2) nehmen die Lernenden es eher als ‚unmelodisch‘ wahr.

Verschiedene Herkunftssprachen als weitere oder einzige Erstsprachen

Die fünf Lernenden mit (weiteren) Erstsprachen (1x Polnisch, 1x Bulgarisch, 1x Französisch, 2x Arabisch) ordnen diese wie folgt im Sprachgebrauchssitem ein:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
In Unterhaltungen mit meiner Familie	5, davon 2 x Arabisch 1 x Bulgarisch 1 x Polnisch 1 x Französisch	100 %
In meiner Freizeit	4, davon 2 x Arabisch 1 x Bulgarisch 1 x Französisch	80 %
In Unterhaltungen mit Freunden	4, davon 2 x Arabisch 1 x Bulgarisch 1 x Polnisch	80 %
Beim Chatten im Internet	4, davon 2 x Arabisch 1 x Bulgarisch 1 x Französisch	80 %
Beim Musikhören	3, davon 2 x Arabisch 1 x Bulgarisch	60 %
In Filmen/Serien	3, davon 2 x Arabisch 1 x Bulgarisch	60 %
Auf Blogs	3, davon 2 x Arabisch 1 x Bulgarisch	60 %
In sozialen Netzwerken	3, davon 2 x Arabisch 1 x Bulgarisch	60 %
Im Urlaub	3, davon 1 x Polnisch 1 x Arabisch 1 x Bulgarisch	60 %
In Büchern/Zeitschriften	2, davon 1 x Arabisch 1 x Bulgarisch	40 %
In den Pausen in der Schule	2 x Arabisch	40 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	2, davon 1 x Arabisch 1 x Bulgarisch	40 %
Beim Online-Gaming	1 x Arabisch	20 %
Beim Schüler*innenaustausch	1 x Arabisch	20 %
Im Unterricht	0	0 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	0	0 %
Auf der Klassenfahrt	0	0 %
Beim Einkaufen	0	0 %

Tabelle 39: Sprachgebrauchskontexte weitere Erstsprachen GE (F1, I3)

Alle Lernenden verwenden die Herkunftssprachen v.a. in der Freizeit und in mündlichen bzw. informellen Kommunikationskontexten, wie Unterhaltungen mit Familie, Freunden und beim

Chatten im Internet. Ein Unterschied fällt zwischen den Sprachgebrauchskontexten der Lernenden mit Deutsch und weiterer Erstsprache einerseits und alleiniger Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache andererseits auf, denn letztere verwenden ihre Erstsprachen in fast allen angegebenen Kontexten, sei es in der persönlichen Kommunikation oder auch in rezeptiven Sprachgebrauchskontexten, wie Musikhören, Filme/Serien anschauen, auf Blogs, etc. Offenbar pflegen sie den Kontakt zur Erstsprache stärker als die beiden Schüler mit jeweils Deutsch und einer Erstsprache. Für diese Schüler konzentriert sich der Sprachgebrauch auf Unterhaltungen mit der Familie, im Chat oder im Urlaub. Zusätzlich geben die Lernenden mit Arabisch und Bulgarisch und der Schüler mit Deutsch und Polnisch als Erstsprachen im Sprachgebrauchskontext ‚Unterhaltungen mit der Familie‘ nur die Erstsprache und keine weitere an. Der Lernende mit Arabisch als Erstsprache gibt die Sprache auch für die Kontexte Musikhören und in sozialen Netzwerken als alleinige Sprache an, während die anderen Schüler*innen in diesen und allen anderen Kontexten jeweils mehrere Sprachen ankreuzen. Lediglich in schulischen Kontexten wie im Unterricht, in Unterhaltungen mit Mitschüler*innen oder auf Klassenfahrt spielen die Herkunftssprachen keine Rolle. Die Abbildung des sprachlichen und kulturellen Repertoires der Lernenden in den digitalen Sprachenporträts erfolgt auf unterschiedliche Weise, wobei eine Präferenz zur Darstellung mithilfe von Flaggen, Landkarten und Schriftzeichen zu erkennen ist.⁵⁸³ Der Lernende mit Deutsch und Französisch als Erstsprachen wählt (stereo-)typische Abbildungen, wie Asterix und Obelix, Baguettes und eine Karte von Frankreich.

Aus den Sprachenporträtreflexionen geht hervor, dass der deutsch-polnisch- und der deutsch-französischsprachige Schüler v.a. auf den Sprachgebrauchskontext innerhalb der Familie eingehen, während die arabisch- und bulgarischsprachigen Schüler*innen den Fokus auf die Schriftsysteme der beiden Sprachen legen. Die Analyse und Auswertung der Sprachgebrauchssituationen und der Sprachenporträts verdeutlichen die Relevanz der Herkunftssprachen für den Alltag der Lernenden, wobei sie für die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache stärker ist.

[...] Das Polnische als Muttersprache meiner Eltern habe ich schon als kleines Kind beigebracht bekommen um mich mit Verwandten und Freunden besser verständigen zu können, zweisprachig aufzuwachsen kann ja nicht schaden. Obwohl ich in Deutschland geboren und großgeworden bin verbinde ich mit der Polnischen Sprache ein Stück Heimat da meine Verwandtschaft in Polen lebt. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S9).

[...] Die arabische Sprache ist meine Muttersprache und habe dieses Bild ausgewählt, weil es alle arabische Buchstaben zeigt, die eine ganz andere Schrift und Schreibweise als z. B. die germanischen Sprachen haben. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S16)

[...] Arabisch ist meine Muttersprache und das Bild, das ich in die erste Folie eingefügt habe, zeigt die arabische Buchstabe „Al-dad“ (ein tiefes D), die nur in unserer Sprache gibt und eigentlich nur von den Arabern ausgesprochen werden kann. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S17)

⁵⁸³ Der Lernende mit Polnisch als weiterer Erstsprache bildet die polnische Flagge ab. Die beiden arabischsprachigen Schüler*innen wählen jeweils Buchstaben aus dem arabischen Schriftsystem. Die bulgarischsprachige Schülerin integriert das kyrillische Alphabet und führt einen Vergleich mit dem lateinischen Alphabet bzw. der englischen Sprache an. Zudem wählt sie eine Landkarte, auf der Bulgarien rot markiert ist und ein Icon mit der bulgarischen Flagge.

[...] Bulgarisch ist meine Muttersprache. Oben auf der linken Seite können sie die bulgarische Flagge und wo Bulgarien liegt sehen. Darunter gibt es eine Tabelle mit der bulgarischen Alphabet. Das bulgarische Alphabet ist der bulgarischen Variante der kyrillischen Schrift und umfasst 30 Buchstaben. In der Tabelle können sie sehen, welche englischen Buchstaben mit dem bulgarischen übereinstimmen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S19)

Mein Vater ist Franzose deshalb sprechen wir zuhause Französisch und fahren oft zu Verwandten nach Frankreich. (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S23)

Die Eigenschaftszuschreibungen ergänzen die bisherigen Erkenntnisse:

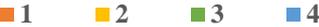
Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 5 M (SD)	
langweilig – interessant	3,8 (0.45)	
unmelodisch – melodisch	3,4 (0.89)	
unsympathisch – sympathisch	3,8 (0.45)	
unlogisch – logisch	3,8 (0.45)	
unwichtig – wichtig	3,2 (1.3)	

Diagramm 53: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren weitere Erstsprachen GE (F1, I4)

Das Item bestätigt die positive Wahrnehmung und Relevanz der Herkunftssprachen für die Lernenden. Die Sprachen werden als ‚interessant‘, ‚sympathisch‘ und ‚logisch‘ empfunden und in geringerem Maße auch als ‚melodisch‘ und ‚logisch‘. Die hohe Standardabweichung für das Adjektivpaar ‚unwichtig‘ – ‚wichtig‘ ergibt sich u.a., da die Lernende mit Bulgarisch als Erstsprache sie als ‚unwichtig‘ einschätzt.

Englisch

Englisch ist/war für alle 26 Schüler*innen die erste Fremdsprache und wird in folgenden Sprachgebrauchskontexten verwendet:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Im Urlaub	25	96 %
Beim Musikhören	24	92 %
Im Unterricht	22	84 %
Beim Online-Gaming	21	81 %
In Filmen/Serien	20	77 %
In sozialen Netzwerken	20	77 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	20	77 %
Auf Blogs	13	50 %
Beim Schüler*innenaustausch	12	46 %
In meiner Freizeit	11	42 %
In Büchern/Zeitschriften	11	42 %
Beim Chatten im Internet	11	42 %
Auf der Klassenfahrt	10	38 %
In Unterhaltungen mit Freunden	4	15 %
In den Pausen in der Schule	3	12 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	2	8 %
Beim Einkaufen	2	8 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	0	0 %

Tabelle 40: Sprachgebrauchskontexte Englisch GE (F1, I3)

Aus der Übersicht geht hervor, dass die Anwendung hauptsächlich im Urlaub und beim Musikhören erfolgt. Zudem wird das Englische von den Lernenden v.a. im Unterricht verwendet. Neben der Aktivität in sozialen Netzwerken, dient es den Lernenden insbesondere zur Recherche von Informationen, zum Online-Gaming und zum Anschauen von Filmen/Serien. Etwas weniger als die Hälfte der Lernenden verbindet weitere Freizeitaktivitäten mit dem Englischen, wie Lesen von Büchern/Zeitschriften oder Chatten im Internet. In der alltäglichen Kommunikation, z.B. in Unterhaltungen mit Familie, Freunden oder Mitschüler*innen, spielt das Englische keine große Rolle. Die angegebenen Sprachgebrauchskontexte beziehen sich v.a. auf rezeptive Tätigkeiten, wie Lesen oder Musikhören, aktive Sprachproduktion ist seltener. Verglichen mit den anderen Lerngruppen (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.2) nimmt das Englische in dieser Lerngruppe einen deutlich geringeren Stellenwert ein.

In der Gestaltung der digitalen Sprachenporträts dominiert die Verwendung von Landkarten und/oder Flaggen, wie auch für das Deutsche und die Herkunftssprachen. Demnach sind auf 12 der 24 digitalen Sprachenporträts Flaggen, v.a. von Großbritannien (11), aber auch von den USA (4) und Kanada (1) abgebildet. Dabei lässt sich bereits eine Tendenz für die Einbeziehung von Bezügen zu Großbritannien und dem Britischen Englisch erkennen. 14 Sprachenporträts fokussieren nur Großbritannien, sieben Großbritannien und die USA und eines Kanada, die USA und Großbritannien.⁵⁸⁴ Ein Weiteres beinhaltet ergänzend eine Weltkarte auf der die offiziell englischsprachigen Länder abgebildet sind. Neben der Darstellung mit Flaggen werden v.a. Städte, z.B. in Form von Skylines (London, San Francisco), Bauwerke (*Tower Bridge*) und/oder (stereo-)typische Assoziationen (*Tea time*, Fußball, Musikgruppe *Queen*) einbezogen. Die Verwendung letzterer ist dabei aber deutlich geringer als in der BG-Lerngruppe.

In den Reflexionen der Sprachenporträts weist die Mehrheit der Lernenden auf die Bedeutung des Englischen als *lingua franca* für die persönliche und berufliche Zukunft hin. Zudem geben die Schüler*innen an, dass es sich beim Englischen um ihre erste Fremdsprache handelt und sie diese am besten beherrschen. Für eine Schülerin stellt sich das Englische zudem als „zweite Muttersprache“ heraus, da ihr Vater aus Großbritannien stammt (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S18).⁵⁸⁵ Es zeigt sich eine positive Wahrnehmung des Englischen:

Englisch: Die Sprache lerne ich seit der 5. Klasse. Außerdem ist es eine Weltsprache und man kann sich fast überall verständigen. Auch für viele Jobs sind Englischkenntnisse Voraussetzung. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S6neu)

⁵⁸⁴ Hinsichtlich des Englischen als plurizentrische Sprache ist – wie in den anderen Lerngruppen – eine starke Fokussierung auf Großbritannien und die USA zu erkennen (vgl. auch Korb 2022b).

⁵⁸⁵ Im Fragebogen und auch in der Sprachlernbiografie erwähnt die Lernende dies nicht, sondern fokussiert das Deutsche.

[...] Die Sprachen Deutsch, Englisch, sowie Polnisch sind für mich persönlich sowie für meinen Gebrauch primär wichtig, [...], Englisch ist mir sehr wichtig da es einfach eine bedeutende Sprache ist und Grundvoraussetzung ist um im Arbeitsmarkt gut Fußfassen zu können. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S9)

Englisch: Mir gefällt Englisch gut, weil ich es seit der 5. Klasse habe & mich ohne Probleme auf Englisch äußern kann. Außerdem kann ich ohne Probleme eine Konversation auf Englisch betreiben. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S12)

[...] Von meinen Sprachen, kann ich auch die englische Sprache zählen, die ich seit der ersten Klasse gelernt habe und es ist so wichtig Englisch zu lernen, da sie eine weltweite Sprache ist. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S16)

[...] Englisch ist wie eine zweite Muttersprache für mich, da mein Vater gebürtig aus Großbritannien kommt und das Bild dafür suchte ich mir aus, da ich, sowie auch die meisten anderen Menschen an unsere Queen Elisabeth denke, wenn sie Großbritannien hören. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S18)

[...] Englisch: ist meine 1. Fremdsprache, ich liebe diese Sprache sehr, vor allem den britischen Akzent. Ich würde sehr gerne Urlaub im vereinigten Königreich machen. Ich würde meine Sprachkenntnisse gerne verbessern und mir London ansehen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S22)

Die Erkenntnisse aus der Analyse der Sprachenporträts spiegeln sich auch in Eigenschaftszuschreibungen wider:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 26 M (SD)	
langweilig – interessant	3,3 (0.73)	
unlogisch – logisch	3,4 (0.71)	
fremd – vertraut	3,3 (0.62)	
schwer – leicht	2,9 (0.63)	
unmelodisch – melodisch	3,1 (0.56)	
unsympathisch – sympathisch	3,23 (0.71)	
unwichtig – wichtig	3,77 (0.51)	

Diagramm 54: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Englisch GE (F1, I15)

Das Englische wird mit den positiv konnotierten Adjektiven – ‚wichtig‘, ‚interessant‘, ‚logisch‘, ‚sympathisch‘, ‚vertraut‘ und ‚melodisch‘ – verbunden. Lediglich in Hinblick auf das Adjektivpaar ‚schwer‘ – ‚leicht‘ ist eine Abweichung erkennbar. Das Englische wird demnach nicht – wie z.B. in der BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.2) – eher mit ‚leicht‘ verbunden. Wie bereits aus der Analyse der digitalen Sprachenporträts hervorgeht, ist die Wichtigkeit für die Lernenden die zentrale Eigenschaft des Englischen.

Aus der Selbsteinschätzung im Sprachenpass mithilfe der GeR-Deskriptoren für das Englische (5 Angaben) zeigt sich, dass die Schüler*innen ihre Englischkenntnisse durchschnittlich auf B2-Niveau einordnen. Der Kompetenzbereich *Verstehen – Hören* wird von vier Schüler*innen mit B2 und von einer Schülerin mit C1 eingestuft, während *Lesen* zweimal mit B2 und dreimal mit C1 eingeschätzt wird, d.h. die Lesekompetenz wird höher als die Hörkompetenz eingeschätzt. Im Kompetenzbereich *Sprechen – an Gesprächen teilnehmen* geben zwei Schüler*innen B1 und drei Schüler*innen B2 an, für *zusammenhängendes Sprechen* liegen ebenfalls zwei

Einschätzungen mit B1 und drei mit B2 vor. Die gleichen Einschätzungen zeigen sich für den Kompetenzbereich *Schreiben*. Die Selbsteinschätzungen lassen den Rückschluss zu, dass die Lernenden über fortgeschrittene Englischkenntnisse verfügen, v.a. im rezeptiven Bereich.

Das Englische wird von 18 der 26 Lernenden als Sprache, die gerne gelernt wird, bezeichnet. Neben der Wahrnehmung des Englischen als wichtig für die internationale Kommunikation, gilt es insbesondere als ‚einfach‘, ‚alltagsrelevant‘ und ‚präsent‘. Nur eine Begründung bezieht sprachliche Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen ein. Weitere Faktoren stellen z.B. das Interesse an der Sprache oder der als schön empfundene Klang des Britischen Englisch dar. Die folgenden Zitate aus dem Fragebogen verdeutlichen die Erkenntnisse:

Lernen eigentlich nicht, denn ich lerne nicht gerne. Aber meine Sprachkenntnisse in Englisch auszubauen macht mir Spaß, denn ich muss Englisch nicht von grundauf neu lernen. Außerdem lese ich gerne englische Geschichten und verfolge englischsprachige Blogs auf Tumblr. (F1, I17, GE_S1)

Englisch, weil es mir leicht fällt, diese zu lernen. Außerdem ist sie meiner Meinung nach sehr wichtig. (F1, I17, GE_S2)

Englisch, weil es eine der Weltsprachen ist und mir leicht fällt. (F1, I17, GE_S11neu)

Ich lerne Spanisch und Englisch besonders gerne, weil ich sie viel in meiner Freizeit verbräuche (Filme, Serien, Musik, Bücher). (F1, I17, GE_S20)

Englisch, da ich die Sprache als sehr wichtig erachte und sie mir täglich im Alltag begegnet. (F1, I17, GE_S25neu)

Französisch

13 Schüler*innen geben an, das Französische als zweite Fremdsprache zu lernen oder gelernt zu haben. Es wird in folgenden Sprachgebrauchssituationen angewendet:⁵⁸⁶

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Beim Musikhören	7	58 %
Beim Schüler*innenaustausch	5	42 %
Im Urlaub	3	25 %
Im Unterricht	2	17 %
Auf der Klassenfahrt	2	17 %
In Büchern/Zeitschriften	1	5 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	1	5 %
In meiner Freizeit	0	0 %
In Unterhaltungen mit Freunden	0	0 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	0	0 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	0	0 %
Beim Chatten im Internet	0	0 %
In Filmen/Serien	0	0 %
Auf Blogs	0	0 %
In sozialen Netzwerken	0	0 %
Beim Online-Gaming	0	0 %
In den Pausen in der Schule	0	0 %
Beim Einkaufen	0	0 %

Tab. 41: Sprachgebrauchskontexte Französisch GE (F1, I3)

⁵⁸⁶ Die Prozentangaben beziehen sich auf 12 Lernende. Die Tabelle beinhaltet nicht die Angaben des Lernenden, der das Französische als Erstsprache angibt, da diese bereits im Absatz zu den Erstsprachen aufgenommen wurden.

Aus der Tabelle geht hervor, dass dem Französischen kaum Relevanz in den exemplarischen Sprachgebrauchskontexten zukommt. Lediglich zwei Schüler*innen belegen weiterhin Französischunterricht in der Oberstufe und geben dies an. Der größte Alltagsbezug besteht für das Musikhören, das von mehr als der Hälfte der Lernenden angegeben wird. Darüber hinaus haben fünf Lernende an einem Schüler*innenaustausch mit Frankreich teilgenommen. Einzelne Lernende verwenden das Französische beim Lesen von Büchern/Zeitschriften, für die Recherche im Internet oder auf der Klassenfahrt.

10 Lernende beziehen das Französische in ihren digitalen Sprachenporträts ein. Die Gestaltung der Sprachenporträts beinhaltet v.a. Bezüge zu Paris (8), z.B. mit dem Eiffelturm, zu Flaggen (5) sowie zu (stereo-)typischen kulinarische Abbildungen, wie Baguette, Wein, Croissants oder Käse. Das Französische wird dabei – wie in den anderen Lerngruppen auch – nur mit Frankreich in Verbindung gesetzt, nicht aber mit weiteren frankophonen Ländern (für eine ausführliche Analyse vgl. Korb 2022b). Ein Lernender nimmt zur Abbildung des Französischen zusätzlich ein Schild mit dem Spruch „Schule gefährdet die Gesundheit“ auf, was darauf schließen lässt, dass er das Französische nicht gerne lernt.

Die Sprachenporträtreflexionen fokussieren mehrheitlich das Französische als Fremdsprache und die damit verbundenen geringen Sprachenkenntnisse. Eine Schülerin ergänzt, dass die Präsenz des Französischen in ihrem Alltag v.a. auf ihren Vater zurückgeht, der auch Französisch spricht, sie allerdings nicht. Lediglich eine Lernende gibt an, das Französische noch lernen zu wollen.

[...] In Französisch wurde ich von der ersten bis zur vierten Klasse unterrichtet. Aus diesem Grund findet es sich auch auf dem Deckblatt wieder. In meinem Leben ist es immer noch vertreten dank der Begeisterung für Frankreich meines Vaters. Dieser spricht es auch, ich nicht. Dafür habe ich aber einen französischen Namen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S1)

[...] Seit der 6. Klasse habe ich französisch in der Schule, kann mich aber nicht auf französisch verständigen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S3)

[...] Französisch: Diese Sprache hat mich schon immer beeindruckt, auch in der Schule war es immer mein Lieblingsfach. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S6neu)

[...] Französisch würde ich ganz gerne lernen, da mich das Land fasziniert und ich die Sprache schön finde. Das Bild dazu wählte ich, da ich immer als erstes an den Eiffelturm denken muss, wenn ich an Frankreich denke. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S18)

[...] Französisch: ist meine 2. Fremdsprache. Ich kann mich in dieser Sprache zwar verständigen, jedoch gefällt sie mir nicht besonders. Ich würde mir dennoch gerne den Eiffelturm ansehen und das Land erkunden. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S22)

Die Erkenntnisse aus der Sprachenporträtanalyse zeigen sich auch in den Eigenschaftsszuschreibungen mit Adjektivpaaren:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 12 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
langweilig – interessant	2,3 (1,15)	
unlogisch – logisch	2,7 (1.2)	
fremd – vertraut	2,2 (0.83)	
schwer – leicht	2,0 (0.85)	
unmelodisch – melodisch	3,0 (1.13)	
unsympathisch – sympathisch	2,6 (1.16)	
unwichtig – wichtig	2,6 (0.9)	

Diagramm 55: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Französisch GE (F1, I15)

Aus dem Diagramm folgt eine durchwachsene Wahrnehmung, die insbesondere für die Adjektive ‚melodisch‘, ‚logisch‘, ‚sympathisch‘ und ‚wichtig‘, sowie in geringerem Maße für ‚interessant‘ und ‚vertraut‘ eher positiv gedeutet werden kann. Das Französische wird eher als ‚schwere‘ Sprache eingeschätzt, was sich mit den Erkenntnissen aus den anderen Lerngruppen überschneidet. Die vergleichsweise hohe Standardabweichung ergibt sich auch für diese Lerngruppe aus den individuellen Interessensprofilen der Lernenden. Während sieben Lernende das Französische z.B. als ‚sympathisch‘ einordnen, empfinden es fünf als ‚unsympathisch‘. Das Beispiel weist darauf hin, dass das Französische auch in dieser Lerngruppe polarisiert. Die Lernenden haben entweder eher positive oder eher negative (Sprach-)Einstellungen.

Für das Französische liegen nur zwei Selbsteinschätzungen mittel Sprachenpass vor, die sich durchschnittlich zwischen A2-B1 einordnen lassen. Eine Schülerin ordnet ihre Kenntnisse im Kompetenzbereich *Verstehen Hören* auf A2 und *Lesen* mit B1 ein, während die andere Schülerin beide mit B1 einschätzt. Im Kompetenzbereich *Sprechen* schätzt die erste Schülerin ihre Kenntnisse mit A2 ein, ebenso für den Kompetenzbereich *Lesen*. Die zweite Schülerin wählt für *Sprechen – an Gesprächen teilnehmen* A2 und für *zusammenhängendes Sprechen* sowie *Lesen* B1. Daraus ergibt sich, dass für das Französische eher von basalen bis fundierten Kenntnissen ausgegangen werden kann, die v.a. im rezeptiven Bereich vorhanden sind. Allerdings kann diese Einschätzung aufgrund der geringen Anzahl nur als vage Tendenz dienen.

Das Französische wird von der Mehrheit der Lernenden nicht gerne gelernt. Lediglich drei Schüler*innen, darunter der Schüler mit Französisch als weitere Erstsprache, geben an, es gerne zu lernen und begründen wie folgt:

Französisch, weil ich die Sprache toll finde. (F1, I17, GE_S6neu)⁵⁸⁷

Französisch, weil es meiner Meinung nach die schönste Sprache ist (F1, I17, GE_S7neu)

Englisch weil wichtig. Französisch um mit der Familie zu reden (F1, I17, GE_S23)

⁵⁸⁷ Die beiden Lernenden GE_S6neu und GE_S7neu sind Zwillingsschwestern und machen im ersten Fragebogen allgemein ähnliche Angaben.

10 Schüler*innen lernen das Französische nicht gerne, da die Sprache zu schwer oder kompliziert ist (10), unwichtig ist (2) oder ‚unfreundlich‘ klingt (1). Zwei Weitere verweisen auf mangelndes Interesse.

Französisch, da man zu viele Vokabeln lernen muss. (F1, I18, GE_3)

Französisch empfinde ich für unsinnig, da diese Sprache fast ausschließlich in Frankreich gesprochen wird und ein Lernen für einen unwahrscheinlichen Aufenthalt unsinnig ist. (F1, I18, GE_S14)

Französisch lerne ich nicht gerne, da die Sprache mir generell schwer fällt und ich mich nicht dafür interessiere. (F1, I18, GE_S21)

Französisch, da es so viele Ausnahmeformen bei der Grammatik gibt und die Sprache schrecklich unfreundlich klingt. (F1, I18, GE_S22)

Französisch, weil es schwer ist. (F1, I18, GE_26)

Spanisch

Das Spanische wird/wurde von acht Lernenden als zweite Fremdsprache, von sieben Lernenden als dritte Fremdsprache und von einem Lernenden als vierte Fremdsprache gelernt. Die folgende Übersicht geht demnach von 16 Spanischlernenden aus:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
Im Unterricht	13	81 %
Beim Musikhören	11	69 %
Im Urlaub	4	25 %
In meiner Freizeit	2	13 %
Auf der Klassenfahrt	2	13 %
Beim Schüler*innenaustausch	2	13 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	1	6 %
In Büchern/Zeitschriften	1	6 %
Beim Chatten im Internet	1	6 %
In sozialen Netzwerken	1	6 %
In den Pausen in der Schule	1	6 %
In Unterhaltungen mit Freunden	0	0 %
In Filmen/Serien	0	0 %
Auf Blogs	0	0 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	0	0 %
Beim Online-Gaming	0	0 %
Beim Einkaufen	0	0 %

Tabelle 42: Sprachgebrauchskontexte Spanisch GE (F1, I3)

Die Schüler*innen verwenden das Spanische insbesondere im Unterricht und beim Musikhören.⁵⁸⁸ Vier Lernende wenden es im Urlaub an.⁵⁸⁹ Aus der Sichtung der Sprachgebrauchssituationen lässt sich schließen, dass das Spanische keine hohe Alltagsrelevanz und keinen starken Lebensweltbezug hat.

Alle 16 Schüler*innen nehmen das Spanische in ihr digitales Sprachenporträt auf. Wie für die anderen bereits ausgewerteten Sprachen auch, werden v.a. Spanienflaggen (5) und -karten (8)

⁵⁸⁸ Letzteres geht vermutlich auch auf die Chartplatzierung des Liedes *Despacito* von Luis Fonsi zurück.

⁵⁸⁹ Alle anderen Sprachgebrauchskontexte werden nur von einzelnen Schüler*innen angegeben. Zum größten Teil sind diese Angaben auf GE_S21 zurückzuführen, die das Spanische beim Lesen von Büchern/Zeitschriften, beim Musikhören, in sozialen Netzwerken, auf Klassenfahrt und im Urlaub, im Schüler*innenaustausch verwendet.

sowie eine Mexikoflagge und eine Karte mit den offiziell spanischsprachigen Ländern verwendet. Zusätzlich finden sich (stereo-)typische Bezüge zu Spanien (*Toreros*, *Viva España*-Schriftzüge) und Mexiko (*Burrito*, *Sombrero*). In einem Sprachenporträt wird die Jugendarbeitslosigkeit in Spanien und das Spanischlernen in der Schule thematisiert und in einem anderen das Lied *Despacito* sowie eine Tomate für das *Tomatina*-Festival. Des Weiteren verwenden sieben Schüler*innen einen Spruch, eine Wortwolke oder eine sonstige Sammeldarstellung.

Aus den Sprachenporträtreflexionen geht hervor, dass nur zwei Lernende das Spanische aus intrinsischer Motivation heraus lernen. Acht Reflexionen lassen keine Rückschlüsse auf die Wahrnehmung des Spanischen zu, da entweder nur ein Vermerk zur Spracherwerbsdauer oder zur Darstellungsweise erfolgte. Fünf Schüler*innen lernen/lernten das Spanische, allerdings ohne ihm einen großen Stellenwert zuzuschreiben.

[...] Mit Spanisch ist es ungefähr dasselbe. Ein Jahr (seit der elften Klasse) habe ich Spanisch als Unterrichtsfach. Einen größeren Bestandteil hat es auch nicht in meinem Leben. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S1)

[...] Spanisch: Da ich Stewardess werden möchte, habe ich mich dazu entschlossen, noch eine weitere Sprache dazu zu wählen. (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S6neu)

[...] Die letzte Sprache ist Spanisch, welche ich auch in der Schule lerne. Damit verbinde ich nicht viel und mein Interesse hält sich in Grenzen. (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S18)

[...] Spanisch: ist meine 4. Fremdsprache. Diese Sprache gefällt mir sehr gut. Ich bemühe mich sehr, diese Sprache schnellstmöglich zu erlernen. Ich würde gerne Urlaub in Spanien machen. Ich denke, dass ich in der Lage bin mich zu verständigen. Ich würde gerne mehr über die spanische Kultur erfahren. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S21)

[...] Spanisch: An sich ist es eine wunderschöne Sprache, für mich jedoch schwer zu lernen. (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S12)

Die Eigenschaftszuschreibung zum Spanischen zeigen eine insgesamt eher positive Tendenz:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 16 M (SD)	1	2	3	4
langweilig – interessant	3,3 (0.99)	2	3	3	8
unlogisch – logisch	3,1 (0.86)	1	5	4	6
fremd – vertraut	1,7 (0.61)	6	9	1	
schwer – leicht	2,0 (0.78)	5	7	4	
unmelodisch – melodisch	3,3 (0.92)	2	2	4	8
unsympathisch – sympathisch	3,1 (1.03)	3	1	6	6
unwichtig – wichtig	2,7 (0.91)	3	2	9	2

Diagramm 56: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Spanisch GE (F1, I15)

Das Spanische wird insbesondere als ‚interessant‘, ‚logisch‘, ‚melodisch‘ und ‚sympathisch‘ wahrgenommen und in geringerem Maße als ‚wichtig‘, wobei z.T. vergleichsweise hohe Standardabweichungen vorliegen. Die Sprache wird von den Lernenden – genau wie das Französische – mit 2,0 als eher ‚schwer‘ eingeschätzt. Zudem empfinden sie es eher als ‚fremd‘; das Französische wurde im Vergleich als vertrauter wahrgenommen.

Im Rahmen der Selbsteinschätzung mithilfe des Sprachenpasses wird das Spanische von vier Schüler*innen durchschnittlich zwischen den GeR-Niveaus A2-B1 angegeben. Eine Schülerin schätzt ihre Kenntnisse für alle Kompetenzbereiche mit A2 ein, während die anderen drei Schüler*innen je nach Kompetenzbereich differenzieren. Insgesamt liegen für den Kompetenzbereich *Verstehen – Hören* zwei Einschätzungen mit A2, eine mit B1 und eine mit B2 vor. *Lesen* wird einmal mit A2 und dreimal mit B1 eingeschätzt. Im Kompetenzbereich *Sprechen* ordnen die Lernenden ihre Kenntnisse jeweils für *an Gesprächen teilnehmen* und *zusammenhängendes Sprechen* dreimal mit A2 und einmal mit B1 ein. Offenbar werden die rezeptiven Kompetenzen besser eingeschätzt als die produktiven Kompetenzen im Bereich *Sprechen*. Für *Schreiben* gibt eine Schülerin A2 ein und die drei anderen Schüler*innen B1. Auch für diese Angaben gilt aufgrund der geringen Anzahl nur eine reduzierte Aussagekraft, allerdings kann von basalen bis fundierten Spanischkenntnissen bei einem Teil der Schüler*innen ausgegangen werden. Auffällig erscheint auch in dieser Lerngruppe (vgl. auch BG und GY in Kap. 4.1.1.2; 4.1.2.2), dass die Französisch- und Spanischkenntnisse trotz signifikant abweichender Lernjahranzahl von durchschnittlich 6,0 bzw. 3,0 Lernjahren auf fast dem gleichen Kompetenzniveau eingeschätzt werden.

Für fünf Lernende zählt das Spanische zu den gerne gelernten, für sechs zu den nicht gerne gelernten Sprachen. In ersterem Fall begründen vier Lernende, dass sie die Sprache als sehr schön, melodisch und/oder interessant empfinden. Eine Lernende erklärt, dass sie die Sprache trotzdem ‚schwer‘ findet. Eine weitere Lernende ergänzt, dass sie das Spanische auch aufgrund der interessanten Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson als positiv wahrnimmt, was explizit die zentrale Rolle von Lehrenden adressiert. Eine Lernende gibt an, dass das Spanische und Englische eine wichtige Rolle in ihrer Freizeit einnehmen und sie sie daher gerne lernt.

Spanisch, auch wenn es schwer ist finde ich die Sprache sehr schön. Die Aussprache und die Ausdrucksweise der Spanier ist sehr angenehm. (F1, I17, GE_S10neu)

Spanisch ist mir eine sehr interessante Sprache, da sie schön und melodisch klingt und weil sie in vielen Ländern gesprochen wird. (F1, I17, GE_S16)

Ich lerne Spanisch und Englisch besonders gerne, weil ich sie viel in meiner Freizeit verbräuche (Filme, Serien, Musik, Bücher). (F1, I17, GE_S19)

Spanisch gefällt mir sehr gut, da ich mich sehr für die Sprache interessiere und es mir Spaß macht diese Sprache zu lernen. (F1, I17, GE_S21)

Spanisch, da ich den melodischen Klang der Sprache mag und meine Fachlehrerin den Unterricht interessant gestaltet. (F1, I17, GE_S22)

Zu den Hauptgründen für die Abneigung zum Spanischlernen zählen das Empfinden der Sprache als schwierig und das Nicht-Gefallen der Sprache. Eine Lernende erklärt, dass sie das Spanische nur lernt, da sie es als moderne Fremdsprache für die Zulassung zum Abitur benötigt.

Spanisch, denn die Sprache ist einfach hässlich, man versteht nichts und ich hasse das Fach. Zusätzlich macht es keinen Sinn die Sprache zu lernen und ich mag die Länder in denen Spanisch gesprochen wird tendenziell nicht. (F1, I18, GE_S1)

Spanisch, die Sprache gefällt mir nicht wirklich. (F1, I18, GE_S4)

Spanisch weil ich es nicht kann. (F1, I18, GE_S8)

Ich lerne nicht gerne Spanisch, da mir die Sprache schwer fällt. Generell ist es eine schöne Sprache, jedoch aufgrund der kurzen Lerndauer (11-13. Klasse) und dementsprechend aufgrund der geringen Sprachenkenntnis macht sie mir im Unterricht keinen Spaß. (F1, I18, GE_S12)

Spanisch, da ich Sprache nur lerne für mein Abitur. (F1, I18, GE_S15)

Latein

Die lateinische Sprache wird/wurde von insgesamt fünf Lernenden als zweite (3) oder dritte (2) Fremdsprache belegt. Es wird, was nicht allzu sehr überrascht, in keiner der Sprachgebrauchssituationen im entsprechenden Fragebogenitem angegeben (F1, I3).

Eine Referenz zum Lateinischen findet sich in vier digitalen Sprachenporträts. Die Abbildungen fokussieren verschiedene Bezüge zum römischen Reich, bspw. mithilfe einer comicartigen Abbildung von Gaius Iulius Caesar oder einem Soldaten. Weitere Assoziationen lassen sich in Wortwolken oder bekannten lateinischen Sprüchen wie *Ora et labora* oder *Carpe diem* finden. Aus den vier Sprachenporträtreflexionen geht hervor, dass drei Lernende das Lateinische bereits als Schulfremdsprache belegt haben und eine Lernende das Lateinische noch lernen möchte. In allen Reflexionen findet sich eine Referenz zu den Römern und der v.a. historischen Dimension des Lateinischen. Eine Lernende verweist zudem auf Asterix und Obelix als Kindheitserinnerung. Eine Schülerin erklärt, wie ihr das Lateinische beim Erschließen anderer Sprachen hilft und, dass sie ihre Sprachenkenntnisse trotz der Wahrnehmung des Lateinischen als ‚schwer‘ weiterentwickeln möchte. Es zeigt sich, dass die Lernenden das Lateinische als historisch bedeutsam einschätzen und mit der Sprache eine positive Zuschreibung verbinden.

[...] Latein ist die Sprache der Römer und deswegen habe ich die beiden Gallier [Asterix und Obelix, Anm. der Autorin], die unsere Kindheit geprägt haben, ausgesucht. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S10neu)

[...] Außerdem finde ich Lateinisch sehr interessant, da diese Sprache zwar nicht mehr gesprochen wird, aber historisch gesehen eine sehr wichtige Rolle spielt. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S14)

[...] Latein: ist meine 3. Fremdsprache. Durch diese Sprache bin ich in der Lage, mir einiges für andere Sprachen (englisch, französisch und spanisch) abzuleiten. Ich finde die Grammatik dieser Sprache schwierig, da nicht nur Verben konjugiert, sondern auch Nomen dekliniert und entsprechend in ihrer Endung verändert werden. Ich mag diese Sprache sehr und würde meine Kompetenzen gerne fördern und mehr über das Volk der Römer, die diese Sprache gesprochen haben, herausfinden. Latein ist sehr hilfreich. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S22)

[...] Eine Sprache, die ich in Zukunft mal erlernen möchte, ist Chinesisch und Latein. [...] Da ich auch Latein als Sprache sehr spannend finde, ich sie aber nicht erlernt habe und gerne mal in die Sprache „reinschnuppern“ möchte, habe ich auch Latein auf das Blatt hinzugefügt. Wenn ich an Latein denke, muss ich sofort an die Römer denken, dies ist auch der Grund weshalb ich das Bild mit dem Römer hinzugefügt habe. (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S13)

Die Eigenschaftszuschreibungen für das Lateinische liegen von vier Lernenden vor:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N = 4 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
langweilig – interessant	2,75 (1.26)	
unlogisch – logisch	3,75 (0.5)	
fremd – vertraut	1,5 (0.58)	
schwer – leicht	2,0 (1.41)	
unmelodisch – melodisch	1,75 (1.5)	
unsympathisch – sympathisch	2,75 (1.5)	
unwichtig – wichtig	2,0 (1.41)	

Diagramm 57: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Latein GE (F1, I16)

Es ergibt sich ein heterogenes Bild: Das Lateinische wird mit den eher negativ konnotierten Adjektiven – ‚fremd‘, ‚schwer‘, ‚unmelodisch‘, ‚unwichtig‘ – verbunden, auch wenn die Lernenden das Lateinische als ‚interessant‘ und ‚sympathisch‘ einordnen. Eine Begründung für die Einschätzung könnte in der fehlenden praktischen Anwendung des Lateinischen liegen. Auffällig ist die Wahrnehmung der Sprache als ‚logisch‘. Zu erwähnen ist auch die z.T. hohe Standardabweichung, die sich daraus ergibt, dass die Lernenden in ihren Angaben stark divergieren. Für das Lateinische liegt eine Einschätzung im Sprachenpass vor, die das Niveau für alle Kompetenzbereiche mit A1 einschätzt. Aufgrund der geringen Anzahl und der für die Sprache problematische Einordnung in alle Kompetenzbereiche, z.B. zu *Sprechen*, kommt dieser Einschätzung kaum Relevanz für die Abbildung der Lateinlernenden der Lerngruppe zu.

Das Lateinische nimmt im Vergleich zu den weiteren Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch in dieser Lerngruppe den geringsten Stellenwert ein. Ein konkreter Lebensweltbezug ist nicht vorhanden.

Saarländisch

Alle 26 Schüler*innen geben das Saarländische, hier den rheinfränkischen Dialekt, in verschiedenen Sprachgebrauchskontexten an:

Sprachgebrauchskontext	Anzahl der Angaben	
	absolut	prozentual (gerundet)
In meiner Freizeit	25	96 %
In Unterhaltungen mit Freunden	25	96 %
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	23	88 %
In den Pausen in der Schule	22	85 %
Beim Einkaufen	18	70 %
In Unterhaltungen mit meiner Familie	17	65 %
Beim Chatten im Internet	16	62 %
Im Unterricht	13	50 %
Auf der Klassenfahrt	13	50 %
Im Urlaub	10	38 %
In sozialen Netzwerken	7	27 %
Beim Schüler*innenaustausch	5	19 %
Beim Musikhören	2	8 %
Beim Online-Gaming	2	8 %
In Filmen/Serien	1	4 %
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	1	4 %
In Büchern/Zeitschriften	0	0 %
Auf Blogs	0	0 %

Tabelle 43: Sprachgebrauchskontexte saarländische Dialekte GE (F1, I3)

Die tabellarische Übersicht verdeutlicht die Relevanz und Präsenz des Saarländischen in alltäglichen Kommunikationssituationen. Insbesondere in der Freizeit, in Unterhaltungen mit Freunden, der Familie und Mitschüler*innen, auf dem Pausenhof und beim Einkaufen kommt dem Saarländischen eine besondere Rolle zu. Vier Lernende geben für den Freizeitkontext und Unterhaltungen mit Freunden nur das Saarländische an. Die Verwendung des Saarländischen beschränkt sich v.a. auf alltägliche, informelle Kommunikationssituationen, in schriftlichen oder formellen Sprachgebrauchskontexten, wie dem Lesen von Büchern/Zeitschriften oder beim Anschauen von Filmen/Serien, ist es nicht vertreten. Die Lernenden mit Arabisch und Bulgarisch als Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache geben ebenfalls das Saarländische an, bspw. in Unterhaltungen mit Freunden oder den Mitschüler*innen, was auch zur Integration beigetragen hat (vgl. auch Kap. 4.1.3.8).

Sieben Schüler*innen nehmen Bezüge zum saarländischen Dialekt in ihr digitales Sprachenporträt mit auf, fünf von ihnen erwähnen den Dialekt auch in der dazugehörigen Reflexion. In Anbetracht der hohen Alltagsrelevanz in verschiedenen Sprachgebrauchskontexten ist die Anzahl der Lernenden, die das Saarländische in ihrem Sprachenporträt visualisieren, gering. Die Abbildungen enthalten (stereo-)typische Assoziationen wie eine Saarlandkarte, ein Bild der Saarschleife oder Beispiele mit der Frage *Unn?*, die im Saarland mehrere Bedeutungen haben kann. Zusätzlich beziehen fünf der sieben Lernenden typische kulinarische Besonderheiten aus

dem Saarland mit ein, darunter *Lyoner* (Fleischwurst im Ring), *Maggi* (Würzmittel), *Dibbelabbes* (Gericht aus Kartoffeln, Lauch, Speck, das mit Apfelmus serviert wird), *Schwenker* (Schwenkbraten, Person, die grillt und Grill selbst) und die Biermarke *UrPils*. Ein Lernender bezieht ergänzend den Saarland-Song von EstA⁵⁹⁰ mit ein. Eine Lernende spielt mit einem gelben Ortschaft, auf dem im unteren Teil das Wort Pfalz rot durchgestrichen wurde und im oberen Teil das Wort Zivilisation steht, auf die Rivalität zwischen ‚Saarländern‘ und ‚Pfälzern‘ an.

Die Auswertung der fünf Sprachenporträtreflexionen bestätigt die Bedeutung des Dialekts v.a. in der informellen, alltäglichen Kommunikation. Zudem assoziieren die Lernenden mit dem Saarländischen auch das Konzept der Mutter- oder Erstsprache. Lediglich ein Lernender macht keine konkrete Angabe, was der Dialekt für ihn bedeutet, sondern verweist auf „typisch saarländische Spezialitäten“, um eine Verbundenheit mit dem Saarland auszudrücken.

[...] Ich habe mir sieben Sprachen ausgesucht die in meinem Leben mehr oder weniger eine Rolle spielen. Sich zu entscheiden war dabei wirklich schwer. Zuallererst habe ich mich für Saarländisch entschieden, da es der Dialekt ist, welcher unmittelbar in meinem Umfeld gesprochen wird. Zusätzlich bin ich im Saarland geboren und aufgewachsen, aus diesem Grund wird mich mein Dialekt immer mit meiner Heimat verbinden. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S1)

Deutsch ist meine Muttersprache. Alle Personen in meinem Umfeld sprechen deutsch, die meisten mit einem saarländischen Dialekt. Ich spreche ebenfalls mit saarländischem Dialekt da ich von Geburt an hier lebe. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S3)

[...] Deutsch und Saarländisch sind meine Muttersprachen. Saarländisch verstehen die meisten Deutschen nicht, da es ein Dialekt ist und es große Unterschiede zum Deutschen gibt. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S21)

Mit UrPils und Dibbelappes verbinde ich typische saarländische Spezialitäten. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S24)

[...] Die von mir am häufigsten gesprochene Sprache ist jedoch Saarländisch. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S26)

Die Eigenschaftszuschreibungen deuten auf eine heterogene Einschätzung hin:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	1. ET, N =23 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4			
		langweilig – interessant	3,0 (1.17)	5	8
unmelodisch – melodisch	2,4 (1.23)	9	1	8	5
unsympathisch – sympathisch	2,8 (1.25)	5	4	3	11
unlogisch – logisch	2,5 (1.2)	6	6	4	7
unwichtig – wichtig	2,6 (1.22)	7	1	8	7

Diagramm 58: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren saarländische Dialekte GE (F1, I4)

Das Saarländische wird als ‚interessant‘ und ‚sympathisch‘ wahrgenommen und in geringerem Maße auch als ‚wichtig‘, ‚logisch‘ und ‚melodisch‘. Es besteht eine eher positive Wahrnehmung. Für alle Adjektivpaare zeigt sich eine vergleichsweise hohe Standardabweichung, was mit der heterogenen und stark individuell geprägten Wahrnehmung des Dialekts erklärt werden kann.

⁵⁹⁰ Link zum Saarland-Song von EstA: <https://www.youtube.com/watch?v=DlhecD05BI0> (letzter Aufruf 15.11.2022).

Weitere Sprachen

Aus der Erhebung der Sprachgebrauchskontexte geht hervor, dass die Schülerin GE_S26 das Arabische in Unterhaltungen mit Freunden und mit Mitschüler*innen, beim Musikhören, beim Anschauen von Filmen/Serien, in den Pausen und im Urlaub verwendet (F1, I3). In der Sprachenporträtreflexion erläutert sie, dass das Arabische die zweitwichtigste Sprache für sie ist, da ihr Partner aus Syrien stammt und sie somit mit der arabischen Sprache in verschiedenen Kontexten in Berührung kommt.

In die digitalen Sprachenporträts nehmen einige Lernenden neben den Erstsprachen, den Schulfremdsprachen und dem Saarländischen folgende weitere Sprachen und Dialekte mit unterschiedlichen Motiven und Verwendungszwecken auf: Chinesisch (3), Koreanisch (1), Isländisch (1), Finnisch (1), Italienisch (1), ‚Pfälzisch‘ (1). Die Abbildungen beziehen für das Chinesische und Koreanische v.a. Schriftzeichen mit ein, für das Isländische und Finnische Bezüge zu Natur, zum Finnischen zusätzlich zu einer Musikband. Das Italienische wird mit einem Pastagericht repräsentiert und für die Darstellung des ‚Pfälzischen‘⁵⁹¹ wählt dieselbe Lernende eine Bild mit Rotwein und Trauben. Die Darstellungsform der Sprachen ist z.T. (stereo-)typisch, teilweise beinhaltet sie aber auch emotionale Bezüge zu den Sprachen und dem Dialekt.

In der Auswertung der Reflexionen der Sprachenporträts zeigt sich, dass dem Chinesischen aufgrund der hohen Sprecherzahl und Verbreitung eine besondere Relevanz beigemessen wird. Für das Isländische und Finnische besteht ein grundsätzliches Interesse an Natur und Kultur. Mit dem Koreanischen verbindet eine Schülerin v.a. die Musikrichtung K-pop, Mode, Lifestyle und den Wunsch, die Sprache sprechen zu können. Ein starker (emotionaler) Bezug findet sich bei der Abbildung des ‚Pfälzischen‘ durch die Beschreibung als „wunderschöne Heimat“, die Verwendung des Possessivpronomens ‚unser‘ und die Wörter im Dialekt, z.B. „Abbel-Woi“ (Apfelwein) (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S21).⁵⁹² Dieselbe Lernende bezieht auch das Italienische in ihr Sprachenporträt ein und erklärt u.a., dass sie in Italien oft Familie und Bekannte besucht und sie dadurch einen Bezug zu Italien hat.

[...] Island finde ich einfach nur toll. Die Landschaft ist unglaublich schön und die Bevölkerungsdichte extrem niedrig. Zusätzlich finde ich nordische Sprachen extrem schön. Ich höre sehr viel Musik darunter auch K-pop. K-pop steht für Korean Pop welcher extrem rhythmisch ist. Ich verstehe zwar absolut nichts, aber die Sprache klingt trotzdem toll und ich wünschte, ich könnte sie sprechen. Außerdem finde ich koreanische Mode und den Lifestyle vieler junger Südkoreanerinnen cool. (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S1)

[...] Eine Sprache, die ich in Zukunft mal erlernen möchte, ist Chinesisch und Latein. Ich finde diese Sprachen sehr Spannend, schon allein wenn man sich das Alphabet der Sprache Chinesisch anschaut. Dies ist auch der Grund, weshalb ich das Bild mit den Chinesischen Schriftzeichen ausgewählt habe. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S13)

[...] Sehr gerne würde ich auch Chinesisch lernen, da die meisten Menschen auf der Erde Chinesisch reden.

⁵⁹¹ Damit meint die Lernende, einen Dialekt, der in Rheinland-Pfalz gesprochen wird.

⁵⁹² Eine ähnliche Rolle spielen auch die saarländischen Dialekte in der Lerngruppe (vgl. entsprechende Zusammenschau).

[...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S14)

[...] Wenn es um Rheinland-Pfalz, meine wunderschöne Heimat geht, dann denke ich zu aller erst an unsere Weinberge, sowie den berühmten Abbel-Woi oder unsere Weinschorle, weswegen ich auch dieses Bild gewählt habe. [...] In der folgenden Reihe habe ich Sprachen aufgelistet, welche mich interessieren bzw. welche ich ein wenig sprechen oder verstehen kann. So habe ich als erste Sprache italienisch gewählt und ein Bild von Spaghetti dazu, da ich alle möglichen Nudelgerichte mit Italien verbinde. Den Einblick in diese Sprache habe ich durch Familie und Bekannte gewonnen, welche in Italien leben und wir sie öfter besuchen. [...] (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S21)

[...] Finnisch: Diese Sprache kann ich weder sprechen, noch verstehen. In dieser Sprache kann ich mir aus bereits vorhandenen Sprachen nichts ableiten, da sie nicht verwandt sind. Mich interessiert diese Sprache sehr, da sie sehr interessant klingt. Ich würde gerne nach Finnland reisen, um mir die Natur anzusehen und die Menschen, die diese Sprache sprechen. (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S22)

Das heterogene Interesse an Sprachen zeigt sich auch bei der Angabe, welche Sprachen die Schüler*innen gerne noch lernen möchten (F1, I7). Die Hälfte (13) der Schüler*innen führt eine oder mehrere Sprachen auf, die andere Hälfte macht keine Angabe. Folgende Sprachen sind für die Lernenden von Interesse:

Italienisch (6), Chinesisch (3),

Spanisch (3), Französisch (2), Arabisch (2), Türkisch (2), Katalanisch (1), Latein (1), Englisch (1), Finnisch (1), Russisch (1) und ‚Schweizerisch‘ (1). Begründet wird v.a. mit Interesse, der Relevanz und weltweiten Verbreitung der Sprachen (v.a. Chinesisch und Spanisch). Einige Lernende geben an, dass ihnen der Klang der Sprachen gefällt. Eine Lernende erläutert, dass ihr romanische Sprachen besonders gefallen und sie daher das Italienische und Katalanische lernen möchte. Zum Finnischen erklärt eine Schülerin, dass sie dieses spannend findet, da es keine Ähnlichkeiten mit einer ihrer Sprache hat.



Abb. 9: ‚Wunschsprachen‘ der Lernenden GE

4.1.3.3 Seminarfach Mehrsprachigkeit: Motivation für die Wahl, Erwartungen, Evaluation, Wiederbelegung

Motivation zur Teilnahme und Erwartungen

Von den 21 Schüler*innen, die das *SF Mehrsprachigkeit* ab dem Schuljahr 2017/2018 belegten, geben sieben Schüler*innen an, dass sie das Thema interessiert. Eine Schülerin bezeichnet Sprachen als ihre Stärke und sieht darin die Motivation für die Wahl. Acht Schüler*innen nennen den Mangel an Alternativangeboten als Belegungsgrund und vier die Gestaltung des Hausaufgabenhefts. Eine Schülerin gibt an, dass das SF, das sie belegen

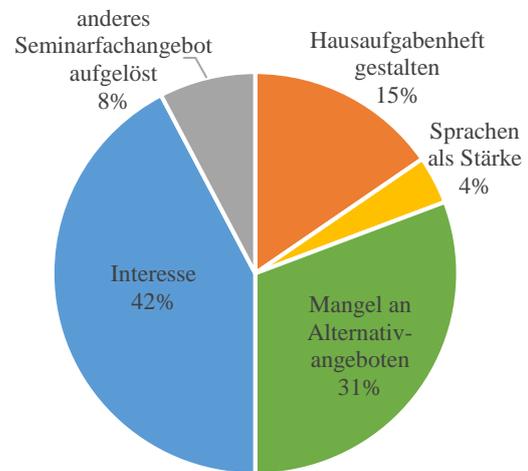


Diagramm 59: Motivation zur Teilnahme am *SF Mehrsprachigkeit GE (F1, I8)*

wollte, aufgelöst wurde. Daraus folgt, dass lediglich acht Schüler*innen (ca. 38 %) das *SF Mehrsprachigkeit* aus Interesse am Thema belegen und auch intrinsisch motiviert für die Teilnahme sind. Für die restlichen 13 Schüler*innen (ca. 62 %) ist das Thema nicht unmittelbar interessant oder relevant.⁵⁹³

Die Erwartungen an das *SF Mehrsprachigkeit* sammelte ich in der ersten Doppelstunde mündlich im Plenum und notierte sie in meinem Forschungstagebuch. Sie umfassen primär das Kennenlernen neuer Sprachen und das Vernetzen derselben bzw. das Herstellen von Bezügen zwischen verschiedenen Sprachen.⁵⁹⁴ Besonderes Interesse lag für die Sprachen Arabisch, Türkisch, Spanisch, Latein, Italienisch, Chinesisch, Finnisch, Holländisch und ‚kyrillische Sprachen‘ vor. Die Erwartungshaltung fokussierte allerdings mehrheitlich das Ausarbeiten des Hausaufgabenhefts für das nächste Schuljahr.

⁵⁹³ Von den fünf Schüler*innen die zum Schuljahr 2018/2019 wechselten, geben vier Schülerinnen an, dass sie das Thema interessiert und ein Schüler, dass das vorher besuchte SF aufgelöst wurde.

⁵⁹⁴ Dies stimmt auch mit den Angaben aus den drei qualitativen leitfadengestützten Interviews überein.

Gesamtevaluation⁵⁹⁵

11 von 14 Schüler*innen ziehen in ihren Abschlussreflexionen für das *SF Mehrsprachigkeit* ein positives Fazit. Von drei Schüler*innen liegt eine als neutral einzuordnende Reflexion vor. Die Lernenden sehen einen persönlichen Mehrwert, der sich v.a. auf die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt sowie das sprachenvernetzende Lernen bezieht. Dabei geht hervor, dass die Kompetenzbereiche *Sprachenbewusstheit* und

Sprachlernkompetenz noch einer intensiveren Auseinandersetzung bedurft hätten. Dies zeigt sich darin, dass die Lernenden wichtige Sprachlernstrategien erworben und angewendet haben, allerdings nur wenig Transfer auf ihr Sprachenlernen stattgefunden hat (vgl. auch Kap. 4.1.3.6). Die Abschlussreflexionen zeigen, dass auch in dieser Lerngruppe Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* trotz der kritischen und größtenteils ablehnenden (Sprach-) Einstellungen gegenüber den romanischen Sprachen die Lernenden am nachhaltigsten geprägt hat (vgl. Kap. 4.1.1.4).

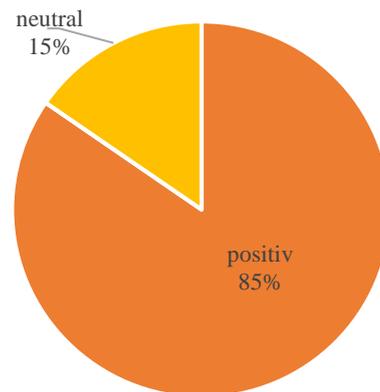


Diagramm 60: Evaluation SF Mehrsprachigkeit GE

Ich habe gelernt, dass viele Sprachen zusammenhängen und Wörter aus unbekanntem Sprachen somit leicht erkannt werden können. Das Sprachen lernen während des Seminarfachs hat sich auch auf andere Schulfremdsprachen auswirkt, da ich erkennen konnte, dass es viele Ähnlichkeiten zwischen z.B. der deutschen und der englischen Sprache gibt. Anwenden konnte ich das Gelernte beispielsweise im Spanienurlaub, da ich Orts- und Straßenschilder durch das Erkennen der Sprachgemeinschaften lesen konnte. (P, Abschlussreflexion, GE_S14)

Mir hat das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ generell sehr sehr gut gefallen, weil ich mich beim Thema betroffen fühle, denn ich bezeichne mich selbst als mehrsprachig. Ich beherrsche selbst 3 Sprachen, Arabisch (Muttersprache), Englisch und Deutsch. Spanisch und Französisch habe ich auch für 3-4 Jahre gelernt, aber würde meine Sprachenkenntnisse im Spanischen und Französischen nicht als perfekt bezeichnen. Im Seminarfach hat es mir am Besten gefallen, dass wir immer versucht haben, Texte auf fremden Sprachen bzw. die Absichten der Texte grob zu verstehen. Ich habe durch das Seminarfach mehr über Sprachen erfahren und welche Sprachen sich ähnlich sind usw. (P, Abschlussreflexion, GE_S16)

Ich fand es gut, dass wir ein Sprachenportfolio angefertigt haben. Bei der Bearbeitung von Aufgaben haben wir im Team gearbeitet und uns gut verstanden. Super war, dass auf Wünsche bzgl. Sprachen eingegangen wurde. Nicht so gut fand ich die unübersichtliche Gliederung des Sprachenportfolios und dass einige Mitschüler überhaupt nichts gearbeitet haben. Gut finde ich ebenso, dass wir Dinge aus der Kultur/Sprache von _____ gelernt haben. Die Aufgabenstellungen zu versch. Sprachen auf Arbeitsblätter waren gut lösbar und schön zusammengestellt. (P, Abschlussreflexion, GE_S22)

Die Schüler*innen, die nach einem Schuljahr in das SF gewechselt haben, haben die Module 6 *Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive*, 8 *Großes Mehrsprachigkeitsprojekt* sowie Auszüge aus Modul 9 *Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt (German Slang)* belegt. Dementsprechend sind in ihren Abschlussreflexionen

⁵⁹⁵ Aufgrund der reduzierten Datenmenge (vgl. Kap. 4.1.3.1) konnte für diese Lerngruppe keine Evaluation der einzelnen Module vorgenommen werden wie in den anderen Lerngruppen (vgl. Kap. 4.1.1.3; 4.1.2.3). Daher erfolgt direkt die Gesamtevaluation v.a. auf Basis der 14 Abschlussreflexionen und acht ausgefüllten Fragebogen.

z.T. andere Erkenntnisse enthalten und es wurde der Wunsch nach mehr Beschäftigung mit verschiedenen Sprachen geäußert – ein Thema, das im ersten Schuljahr ausführlich behandelt und in den Abschlussreflexionen ihrer Mitschüler*innen (s.o.) zu finden ist.

Mir persönlich hat das Seminarfach „Sprachen“ sehr gut gefallen. Die Ausführung von Gruppenarbeiten war sehr kreativ. Meiner Meinung nach fehlten jedoch weitere Kenntnisse über verschiedene Sprachen, da wir uns hauptsächlich mit anderen Ländern beschäftigt haben. Letztendlich war das Fach Seminarfach sehr informativ, wobei ich über meine Sprachkenntnisse nicht sehr viel gelernt habe. (P, Abschlussreflexion, GE_S6neu)

Das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ hat mir im Großen und Ganzen sehr gut gefallen. Die Aufgabenstellungen waren sehr kreativ und auch die Ausführung der Aufgaben in Gruppen war sehr ansprechend und bereitete so mehr Spaß. Jedoch fehlte meiner Meinung nach die Beschäftigung mit der Sprache in den verschiedenen Ländern. Der Fokus lag mehr auf der Kultur der einzelnen Ländern. Dies könnte man noch verbessern. Letztlich bereitet der Unterricht immer Spaß trotz der kleinen Mängel. (P, Abschlussreflexion, GE_S7neu)

Meiner Meinung nach hätten wir uns mehr mit Sprache beschäftigen. Wir haben uns zwar mit verschiedenen Ländern und Kulturen beschäftigt, allerdings nur wenig mit Sprachen. Die Kreativität und die Freiheit im Seminarfach sind durchaus positiv zu bewerten. Im Gesamten hat mir das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ gut gefallen. (P, Abschlussreflexion, GE_S11neu)

In den ‚neutralen‘ Abschlussreflexionen beschreiben die Schüler*innen den Stellenwert des Sprachenlernens und ihren Erkenntnisgewinn in Bezug auf ihren Sprachlernprozess, dabei wird – wie auch bereits bei den positiven Evaluationen – deutlich, dass eine Vertiefung der Anwendung von Sprachlernstrategien notwendig gewesen wäre, um die Relevanz und den Nutzen für die Lernenden deutlicher zu machen.

Mein Sprachlernverhalten hat sich nicht verändert und es hat sich auch nicht auf die Schule ausgewirkt. Ich habe neue Lernstrategien gelernt und auch zum Teil schon angewendet, aber keine Verbesserung festgestellt. Zum Teil kann ich diese auch im Alltag anwenden. (P, Abschlussreflexion, GE_S15)

Mein Sprachenlernen blieb unverändert. Wenn man Sprachen gut beherrscht, gibt es viele Parallelen zu anderen Sprachen. Damit kann man sich viele Vokabeln herleiten und wenn man in Urlaub fährt, sind Taktiken zusammenhängend mit Mehrsprachigkeit hilfreich. Das Erlernte blieb nicht in meinem Gedächtnis, da es keine wichtigen Dinge waren (meines erachtens nach). Was ich gelernt habe, ist, dass es mehr Sprachen gibt als ich dachte, das war interessant. (P, Abschlussreflexion, GE_S26)

Grundsätzlich habe ich wenig Spaß dabei, Sprachen zu lernen. Englisch hingegen macht mir Spaß, da ich es als Weltsprache so gut wie überall einsetzen kann. Außerdem kann ich damit mich mit meiner Familie in den USA verständigen. Auch wenn wir gelernt haben, Verknüpfungen zwischen Sprachen zu erstellen/erkennen, damit das Sprachenlernen einfacher wird, werde ich dies wohl nicht anwenden, da mir die Zeit und die Begeisterung fehlt eine neue Sprache zu lernen. (P, Abschlussreflexion, GE_S24)

Die Schüler*innen ziehen insgesamt ein positives Fazit zum *SF Mehrsprachigkeit*, das sich auch in den Angaben im Fragebogen zeigt. Sie heben besonders die inhaltliche Gestaltung, die angenehme Lernatmosphäre und die Beschäftigung mit unbekanntem Sprachen hervor.

Wünsche für Veränderung oder Verbesserung beinhalten v.a. die Festigung von Sprachlernstrategien bzw. das Bewusstmachen des Nutzens für das eigene Sprachenlernen sowie die intensivere Beschäftigung mit ‚unbekanntem‘ Sprachen, die keinen Bezug zu den bereits bekannten romanischen oder germanischen Sprachen haben (F2, I23, I24).

Aus der Darstellung geht hervor, dass die Erwartungen größtenteils erfüllt werden konnten.⁵⁹⁶

⁵⁹⁶ Auch die drei interviewten Schüler*innen geben an, dass ihre Erwartungen an das SF erfüllt wurden.

Wiederbelegung

Von den acht Schüler*innen, die den Abschlussfragebogen ausgefüllt haben, liegen sieben Antworten auf die Frage nach der Wiederbelegung vor. Vier Schüler*innen geben an, dass sie das SF nochmal belegen würden, drei sprechen sich dagegen aus. Begründet wird im ersten Fall mit dem allgemeinen Interesse an Sprachen. Eine Schülerin führt weiter aus: „Ja, es ist interessant und hilfreich, nicht nur in der Schule, sondern auch im Alltag“ (F, I21, GE_S19). Im zweiten Fall werden als Gründe das geringe Interesse an Sprachen und die Notengebung angeführt.

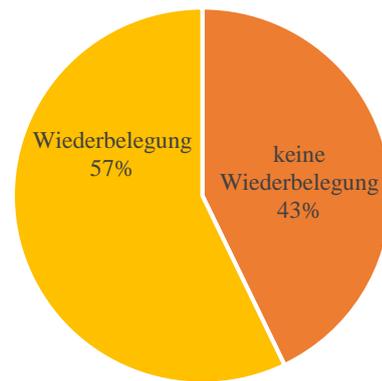


Diagramm 61: Wiederbelegung SF Mehrsprachigkeit GE (F2, I21)

Zusammenfassung

Nur etwas weniger als die Hälfte der Lernenden belegte das *SF Mehrsprachigkeit* mit Interesse und Motivation. Besonders deutlich zeigt sich die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe bei der Teilnahme am Forschungsprojekt und der damit verbundenen Datenerhebung sowie bei der Durchführung der Module. Trotz dieser herausfordernden Bedingungen nehmen die Schüler*innen, die an den Datenerhebungen teilnahmen, das *SF Mehrsprachigkeit* positiv wahr. Es konnte v.a. in Hinblick auf die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt, die Förderung transversaler Kompetenzen und das interkomprehensiv Arbeiten ein deutlicher Erkenntnisgewinn festgestellt werden (vgl. dazu auch Kap. 4.1.3.4; 4.1.3.5; 4.1.3.6). Aus der Gesamtevaluation geht hervor, dass die in Kap. 3.1.3 für das *SF Mehrsprachigkeit* formulierten übergeordneten Unterrichtsziele für die Lernenden, die an den Datenerhebungen teilgenommen haben, weitestgehend erreicht werden konnten.

4.1.3.4 (Weiter-)Entwicklung sprachenvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptiver Interkomprehension und *EuroComRom*

Texterschließungserfahrungen und -strategien zu Projektbeginn

19 der 24 Lernenden geben an beim Lesen fremdsprachlicher Texte auf ihre Sprachenkenntnisse zurückzugreifen, fünf verneinen⁵⁹⁷ (F1, I12). Für die Mehrheit der Lernenden (11) ermöglicht das Ableiten von Wörtern aus bereits bekannten Sprachen das Textverständnis. Weitere

⁵⁹⁷ Zwei der fünf Lernenden geben keine Erklärung an. Ein Schüler erklärt, dass ihn der Einbezug seiner Sprachenkenntnisse verwirren würde. Ein Weiterer erläutert, dass ihm nicht aufgefallen sei, dass er seine Sprachenkenntnisse einbezieht und eine weitere Lernende gibt an, nur englische Texte zu lesen.

Angaben beziehen z.B. das allgemeine Zurückgreifen auf die Sprachenkenntnisse für das bessere Textverständnis (6) ein.

19 Lernenden haben versucht einen Text in einer unbekannt Sprache zu verstehen, sechs verneinen (F1, I13). Nur zwei Lernende geben konkrete Leseanlässe an, z.B. Sprüche, und beziehen sich auf bislang unbekannte Sprachen, wie Holländisch, Italienisch oder Schwedisch, aber auch auf das Englische, Spanische oder Französische.

Die gesammelten Erfahrungen der Schüler*innen zeigen, dass ihnen v.a. durch Gemeinsamkeiten zwischen nahverwandten Sprachen das sinngemäße Textverständnis möglich war. Sie greifen dabei mehrheitlich auf lexikalische Ähnlichkeiten zurück. Sie bewerten ihre Erfahrungen positiv, auch wenn vereinzelt Schwierigkeiten aufgetreten sind.

Die – nicht immer trennscharfen – Antworten lassen sich zu sieben Strategien für das Erschließen⁵⁹⁸ eines fremdsprachlichen Textes zusammenfassen (F1, I14):⁵⁹⁹

1. Wörter erschließen, die aus anderen Sprachen bereits bekannt sind (9 Angaben)
2. Wörter nachschlagen, z.B. im Wörterbuch (9 Angaben)
3. Zusammenhänge und Kontext erschließen (5 Angaben)
4. Wörter mithilfe des Kontexts verstehen (4 Angaben)
5. mit Wörtern den Kontext verstehen (1 Angaben)
6. nach Hilfe fragen (2 Angaben)
7. Lücken lassen (1 Angabe)

Aus der Darstellung wird deutlich, dass das Erschließen oder Herleiten von Wörtern aus bereits bekannten Sprachen eine der zentralen Strategien ist, oftmals in Kombination mit dem Nachschlagen in Wörterbüchern oder im Internet bei Verständnislücken. Zusätzlich versuchen die Lernenden den Text über Zusammenhänge und den Kontext zu erschließen. Zwei Schüler*innen erklären zusätzlich, dass sie andere Personen nach Hilfe fragen.

Im Vergleich zu den beiden anderen Lerngruppen zeigt sich auch in dieser Lerngruppe ein Fokus auf die Anwendung lexikbasierter Erschließungsstrategien. Die Verwendung von Nachschlagewerken ist in der GE- und GY-Lerngruppe höher als in der BG-Lerngruppe. Dem Kontext kommt auch in dieser Lerngruppe in verschiedenen Strategien eine wichtige Bedeutung zu.

In Hinblick auf das interkomprehensives Arbeiten geht hervor, dass die Lernenden versuchen ihre bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen in Texterschließungsprozesse einzubeziehen

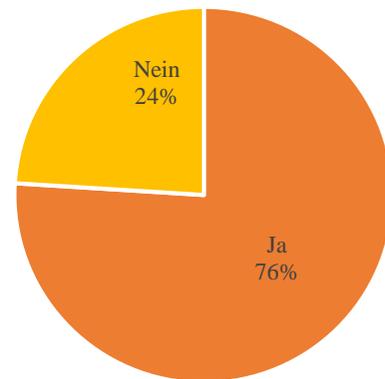


Diagramm 62: Beschäftigung mit Texten in unbekannter Sprache GE

⁵⁹⁸ Das Erschließen erfolgt dabei auf verschiedenen Ebenen, z.B. das Erschließen von Wörtern oder des Kontextes. Dennoch sind diese Strategien nicht gänzlich unterschiedlich.

⁵⁹⁹ Mehrfachnennungen möglich.

und dabei v.a. mithilfe von Wörtern und des Kontextes erschließen.

18 Schüler*innen geben an, dass Bezüge zu anderen Sprachen im Unterricht erfolgen, acht verneinen (F1, I11).⁶⁰⁰ Vier Lernende weisen auf Bezüge zum Lateinischen im Deutschunterricht hin. Fünf Lernende erläutern, dass u.a. im Spanischunterricht auf lexikalische Gemeinsamkeiten, v.a. mit dem Französischen, hingewiesen wird. Acht Lernende mit unterschiedlichen Sprachenkonstellationen (bspw. Spanisch-Französisch oder Deutsch-Englisch-Latein) geben an, dass ihnen Gemeinsamkeiten innerhalb der Sprachen helfen, v.a. Wörter zu erschließen und zu verstehen. Neben der Wortschatzarbeit erfolgt jeweils ein zusätzlicher Verweis auf Aussprache und Grammatik.⁶⁰¹ Verglichen mit den beiden anderen Lerngruppen machen die Schüler*innen die wenigsten Angaben zu Bezügen und Querverweisen im (Sprachen-)Unterricht, was den Rückschluss zulässt, dass sie bislang nur wenig Erfahrung mit sprachen- bzw. fächerübergreifendem Lernen gesammelt haben.

Texterschließungserfahrungen und -strategien im Projektverlauf und zu Projektende

In Modul 3 *Die Romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* liegt der Schwerpunkt auf der rezeptiven IC (vgl. auch Kap. 3.1.3). Zur Produktion wird an verschiedenen Stellen angeregt, z.B. im Unterrichtsgespräch oder in den eigenen Projekten der Lernenden.

Die *Netflix*-Textübertragung liegt von sechs, die dazugehörige Reflexion von fünf Lernenden, vor.⁶⁰²

Die Lernenden ordnen den Textpassagen die vier romanischen Sprachen korrekt zu. Basierend auf den in Kap. 3.3.2.1 festgelegten Kriterien gilt der Text fünfmal als partiell gelungen und einmal als nicht gelungen erschlossen. Erstere weisen dabei alle größere Lücken auf, dennoch wurde die Kernaussage der jeweiligen Textpassagen sinngemäß erfasst, obwohl teilweise einzelne Segmente falsch

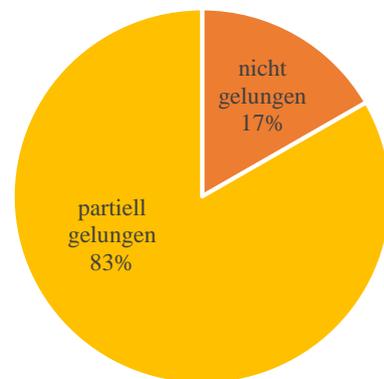


Diagramm 63: Auswertung Erschließung Textbeispiel Netflix GE

erschlossen wurden. In der nicht gelungenen Übertragung hat die Lernende im Text markiert und nur z.T. über die Segmente einzelne Wörter in verschiedene Sprachen notiert. Aus der Reflexion

⁶⁰⁰ Eine tabellarische Übersicht (wie in den anderen beiden Lerngruppen) zu den Bereichen, auf die sich im jeweiligen (Sprachen-)Unterricht bezogen wird, ist nicht möglich, da z.T. nur die Unterrichtsfächer oder Bereiche genannt werden, ohne dass eine direkte Zuordnung möglich und repräsentativ ist.

⁶⁰¹ Weitere Lernende beziehen die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Politik und Geschichte, aber auch Physik mit ein, allerdings ohne weitere Erklärung.

⁶⁰² Wie bereits z.B. in Kap. 4.1.3.1 thematisiert, ist die Datengrundlage für diese Lerngruppe vergleichsweise gering. Anzumerken ist auch, dass die im zweiten Schuljahr neu dazugekommenen Schüler*innen Modul 3 nicht absolvierten und dementsprechend die Aktivität nicht bearbeiteten.

wird nicht deutlich, ob die Lernende den Text sinngemäß verstanden hat.

Verglichen mit den anderen Lerngruppen liegt hier das schlechteste Ergebnis vor; es liegt keine gelungene Texterschließung vor.⁶⁰³ Dennoch gibt es Aspekte, die in dieser Lerngruppe besser funktioniert haben als in den anderen. Eine annähernde sinngemäße Übertragung war möglich, trotz, dass mehr Lücken im Text stehengelassen wurden. Zudem versuchten die Lernenden jede Textpassage zu übertragen, während in den anderen Lerngruppen die portugiesische Textpassage nicht gleichermaßen bearbeitet wurde.

Das folgende als partiell gelungene Beispiel dient zur Illustration:

Netflix, el ____ der Filme und Serien online, ____ plus ____ 100 Millionen Abonnenten subscribers, ____ und ____ und ____ la population franc . El numero de nuevo ____ super ____: 5,2 Millionen ____ und 3,2 Millionen _____. Netflix ____ 104 Millionen von ____ en ____ Welt (mundo) und ____ por la prima ____ su historia, la parte mayor ____ Abonnenten ____ United States. La company kalifornische ____ este ____ in su number of abbonati, a su “genial ____” de Video in streaming. Im el año 2017, Netflix ____ las últimas temporadas de “House of Cards” und “Orange is the New Black”. In 2016 a platform ____ 5 Millionen de dollars in producing de ____ original, contra una ____ de 6,7 Millionen no a o _____. Este a o announce un investment de 10 Millionen de dollars in producing original. (P, *Netflix* Texterschließung, GE_S19)

Die französische Textpassage konnte nicht von allen Lernenden komplett erschlossen werden, ähnlich wie in der BG-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.4). V.a. das Substantiv *géant*, das konjugierte Verb *a (avoir)* und die Segmente *en ligne* sowie *d’une fois et demie* stellten eine Schwierigkeit dar und wurden gr otenteils nicht übertragen. Es kann nicht – wie für die BG und GY-Lerngruppen – festgestellt werden, dass für das Portugiesische die gr oten Herausforderungen vorliegen.⁶⁰⁴

Die Lernenden übertragen das Textbeispiel mehrheitlich in die Sprachen, die sie zum Erschließen verwendet haben. Lediglich eine Lernende tendiert zu einem Transfer ins Deutsche.

Die Sprachenerwerbsreihenfolge von fünf der sechs Lernenden ist Englisch als erste und Spanisch als zweite bzw. in der Oberstufe einsetzende Fremdsprache. Eine Lernende hat die Sprachenerwerbsreihenfolge Englisch-Französisch-Spanisch. Alle Lernenden verfügen also über Englisch- und Spanischkenntnisse in unterschiedlichem Umfang. In den Reflexionen in Form eines Laut-Denk-Protokolls zur Texterschließung weisen alle Schüler*innen darauf hin, dass sie auf ihre bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse des Deutschen, Englischen, Spanischen und z.T. auch Französischen zurückgegriffen haben.

Die Lernenden beschreiben folgende – nicht immer trennscharfen – Strategien für das Vorgehen bei der Texterschließung:⁶⁰⁵

⁶⁰³ Allerdings bilden die Beispiele auch nur einen kleinen Teil der Lerngruppe ab.

⁶⁰⁴ Eine Lernende erklärt bspw., dass ihr die französische und italienische Textpassage leichter als die Spanische und Portugiesische gefallen sei.

⁶⁰⁵ Z.T. mit Mehrfachnennung und nicht immer trennscharf voneinander.

1. bekannte Wörter suchen und mithilfe der Sprachenkenntnisse übertragen (4 Angaben)
2. allgemein aus bekannten Sprachen Inhalte ableiten (4 Angaben)
3. Text komplett lesen (2 Angabe)
4. auf die sieben Siebe zurückgreifen (1 Angabe)
5. Zusammenhänge und Kontext erschließen (1 Angaben)

Die Übersicht zeigt, dass der Fokus auf lexikbasierten Erschließungsstrategien und allgemein der Einbeziehung der Sprachenkenntnisse liegt (vgl. auch 4.1.1.4; 4.1.2.4). Zusätzlich geben zwei Lernende an, den Text komplett zu lesen und sukzessive Bekanntes zu erschließen. Eine Lernende bezieht sich konkret auf die sieben Siebe von *EuroComRom* und erklärt, dass ihr v.a. die Siebe 1 *Internationaler Wortschatz*, 5 *panromanische syntaktische Strukturen* und 6 *morphosyntaktische Elemente* geholfen haben. Die Dekodierung von Internationalismen nimmt sie als am leichtesten wahr. Sie beschreibt auch, dass ihr die Herleitung unbekannter Wörter und die Erschließung durch Hypothesenbildung schwer gefallen sind.

Ähnlich wie in den beiden anderen Lerngruppen erschließen die Lernenden v.a. Substantive und Adjektive in den vier romanischen Sprachen, z.B. (Fr.) *films, séries, abonnés, population*; (It.) *numero, mondo, storia, Stati Uniti*; (Sp.) *compañía, californiana, número, vídeo*; (Ptg.) *plataforma, dólares, ano, original*, ebenso *million* (Fr.). Bezogen auf *EuroComRom* entspricht dies den ersten beiden Sieben. Zudem übertragen die Lernenden morphosyntaktische Elemente, wie Artikel, Präpositionen oder die Steigerungsform *plus de*. Die verschiedenen Verbformen bereiten ihnen hingegen Schwierigkeiten, was sich darin äußert, dass in den meisten Übertragungen mindestens eine Lücke anstelle der Verbform besteht.

Aus den sieben abschließenden Fragebogenantworten geht hervor, dass vier Lernende Wörter erschließen, die aus anderen Sprachen bereits bekannt sind, und auf dieser Basis versuchen den Text zu verstehen. Eine Lernende bindet zusätzlich den Kontext mit ein und ein Schüler ergänzt, dass nicht jedes Wort für das erfolgreiche Textverständnis verstanden werden muss. Zwei Lernende erklären im Wörterbuch, in einer App o.Ä., Wörter nachzuschlagen. Ein weiterer Schüler gibt an den Text über den Kontext und das mehrmalige Lesen zu erschließen. Lexikbasierte Texterschließungsstrategien stellen auch am Seminarfachende die zentrale Strategie dar.

Aus zehn (Abschluss-)Reflexionen⁶⁰⁶ geht hervor, dass sieben Lernende mit dem sprachenvernetzenden Lernen einen positiven Erkenntnisgewinn für ihr Sprachenlernen und ihren Alltag verbinden, während drei Schüler*innen dies eher verneinen. Hervorgehoben wird von allen das Einbeziehen sprachlicher Gemeinsamkeiten und die daraus resultierenden Potenziale für das Sprachenlernen sowie außerschulische Kontexte, wie sich in folgendem Beispiel zeigt:

⁶⁰⁶ Für diese Lerngruppe liegen lediglich 15 *Mein (Sprachen-)Portfolios* vor, die Mehrheit davon enthält im Lerntagebucheil nur die Abschlussreflexion. Von den 15 Abschlussreflexionen stammen drei von den im zweiten Schuljahr neu dazugekommen Lernenden, die das Modul 3 nicht absolvierten, d.h. insgesamt können 12 Abschlussreflexionen in Hinblick auf Modul 3 gesichtet werden, in denen wiederum in zwei kein Bezug zum sprachenvernetzenden Lernen erfolgt. Eine Abschlussreflexion bezieht sich auf das erste Schuljahr.

Eine neue (Sprach-)Lernstrategie, die ich im Seminarfach kennengelernt hab und zukünftig anwenden werde ist die Spracherschließung. Ich finde sie sehr hilfreich im Alltag. Das Thema Mehrsprachigkeit hat mir sehr viel gut gefallen, weil ich mich auch als mehrsprachig bezeichne. Außerdem bin ich daran interessiert neue Sprachen zu lernen. (P, Abschlussreflexion, GE_S19)

Begründet wird von den drei Lernenden, die das sprachenvernetzende Lernen nicht als gewinnbringend empfunden haben, mit der Abneigung gegen die romanischen Sprachen, mit der geringen Auswirkung der neuen Lernstrategien auf das Sprachenlernen und der allgemein fehlenden Freude am Sprachenlernen.

Ähnlich wie in den Vergleichslerngruppen war die Durchführung von Modul 3 auch in dieser Lerngruppe z.T. von Ablehnung und Desinteresse begleitet, v.a. durch den Schwerpunkt auf romanische Sprachen. Dies zeigt sich auch exemplarisch in der Wahrnehmung der romanischen Sprachen auf Basis der Adjektivgegensatzpaare.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	2. ET, N = 8 M (SD)	1 2 3 4
langweilig – interessant	2,75 (1.4)	2 2 0 4
schwer – einfach	2,1 (0.83)	2 3 3 0
unsympathisch – sympathisch	2,88 (1.13)	1 2 2 3
unlogisch – logisch	2,75 (0.89)	1 1 5 1
fremd – vertraut	2,5 (0.76)	1 0 7 0
unwichtig – wichtig	2,75 (1.04)	1 2 3 2
unterschiedlich – ähnlich	2,75 (0.89)	1 1 5 1

Diagramm 64: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren romanische Sprachen GE (F2, I3)

Die romanischen Sprachen werden zwar noch eher mit den positiv konnotierten Adjektiven assoziiert, allerdings bestätigt sich mit Blick auf die Gesamtlerngruppe die ablehnende Wahrnehmung und die u.a. darauf zurückzuführende Demotivation sich mit den romanischen Sprachen auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 4.1.3.2). Ähnlich wie für das Französische (vgl. Kap. 4.1.3.2) bestehen z.T. vergleichsweise hohe Standardabweichungen, v.a. bei den Adjektivpaaren ‚langweilig – interessant‘, ‚unsympathisch – sympathisch‘ und ‚unwichtig – wichtig‘.

Zusammenfassung

Modul 3 wurde von der Mehrheit der Lernenden als bereichernd und nachhaltig gewinnbringend durch die (Weiter-)Entwicklung von (v.a. lexikbasierten) Lernstrategien für das Sprachenlernen und z.T. auch den Alltag wahrgenommen. Das *Netflix*-Textbeispiel konnten fast alle Schüler*innen partiell erschließen und den Text – mit Lücken – sinngemäß verstehen, auch wenn es z.T. von den Lernenden als schwer empfunden wurde. Die Texterschließung gelingt in dieser Lerngruppe vergleichsweise am schlechtesten, wobei auf die geringe Anzahl

an vorliegenden Erschließungstexten und damit einhergehende reduzierte Aussagekraft der Erkenntnis hingewiesen werden muss.

Hinsichtlich der Texterschließung zeigt sich, dass die Lernenden v.a. lexikbasierte Strategien anwenden, ihre Sprachenkenntnisse allgemein und den Kontext miteinbeziehen. Weitere Lernstrategien, wie das Einbeziehen der sieben Siebe von *EuroComRom* oder mehrmalige Lesen des Textes, finden bei einzelnen Schüler*innen Verwendung. Die ablehnende Wahrnehmung und der vergleichsweise geringe Kenntnisstand romanischer Sprachen (vgl. auch Kap. 4.1.3.2) erschweren das sprachenvernetzende Lernen deutlich. U.a. daher bezogen die Lernenden v.a. ihre Deutsch- und Englischkenntnisse mit ein.

Insgesamt folgt, dass das kurze IC-Modul auch in dieser Lerngruppe Impulse für das sinnvolle, lernökonomische Einbeziehen des gesamten sprachlichen und kulturellen Repertoires und damit verbunden auch für das weitere Sprachenlernen liefern konnte. Die Förderung und (Weiter-)Entwicklung transversaler Kompetenzen, für die IC-Arbeit insbesondere der *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz, konnte angestoßen werden und steht im Fokus des übernächsten Kapitels (vgl. Kap. 4.1.3.6).

4.1.3.5 Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit aus individueller und sprachenpolitischer Perspektive

*Mehrsprachigkeit: Definition*⁶⁰⁷

Die Lernenden nehmen in ihren Definitionen v.a. Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit. Konsens besteht darin, dass Mehrsprachigkeit das Beherrschen oder ‚Sprechen‘ von mehreren, mind. zwei, Sprachen beinhaltet.⁶⁰⁸ Eine Lernende verweist auf die Relevanz von Teilkompetenzen und eine weitere ergänzt, dass auch die Kommunikationsfähigkeit gegeben sein muss.

Wenn jemand in der Lage ist mindestens 2 Sprachen (inkl. Muttersprache) fließend zu sprechen und sich so mit Muttersprachlern vernünftig unterhalten kann. (F2, I6, GE_S1)

Das Verwenden von mehreren Sprachen im Alltag. (F2, I6, GE_17)

Mehrsprachigkeit heißt, dass man eine oder mehrere Sprachen als die Muttersprache komplett bzw. zum Teil beherrscht. (F2, I6, GE_S16)

Unter Mehrsprachigkeit verstehe ich das Verständnis und Sprechen mehrere Sprachen einer einzelnen Person. (F2, I6, GE_S21)

Die Fähigkeit mehrere Sprachen zu beherrschen. (F2, I6, GE_S24)

⁶⁰⁷ Die Einschätzung zu Mehrsprachigkeit liegt für diese Lerngruppe von acht Schüler*innen vor (zu den Gründen vgl. z.B. Kap. 4.1.3.1).

⁶⁰⁸ Aus den Definitionen geht hervor, dass zwei Lernende bereits ab dem Verfügen über zwei Sprachen, Erstsprache eingeschlossen, von Mehrsprachigkeit ausgehen, während dies im Verständnis dieser Arbeit als Bilingualismus eingestuft werden würde.

Mehrsprachigkeit: Selbstwahrnehmung

Die Lernenden schätzen sich mehrheitlich als mehrsprachig ein:

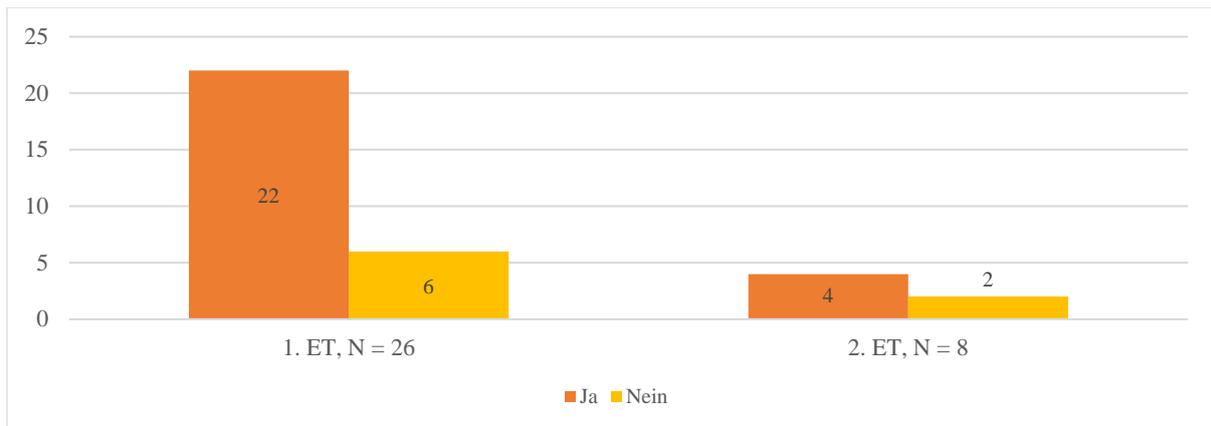


Diagramm 65: Selbsteinschätzung Mehrsprachigkeit GE (F1, I6; F2, I10)

Begründet wird zum ersten Erhebungszeitraum v.a. damit, dass mehrere Sprachen gelernt oder beherrscht werden. Dabei wird hauptsächlich auf das Deutsche und Englische in Verbindung mit dem Französischen oder Spanischen hingewiesen. Ein Lernender gibt an, neben dem Deutschen und Saarländischen noch Englisch zu sprechen, d.h. er nimmt den Dialekt als gleichwertige Erstsprache neben dem Deutschen wahr. Die Lernenden, die verneinen mehrsprachig zu sein, begründen v.a. damit, dass sie nur das Deutsche beherrschen oder ihre Englischkenntnisse nicht ausreichen.

Im Rahmen der zweiten Erhebung bezeichnen sich drei Lernende als mehrsprachig, da sie mehrere Sprachen sprechen, zwei von ihnen zählen zur Verdeutlichung ihre Sprachkenntnisse inklusive dem Saarländischen auf. Zwei weitere Lernende verweisen darauf, dass sie sich in anderen Sprachen unterhalten könnten und eine Schülerin gibt an, in ihrem Alltag vier Sprachen zu verwenden. Im Vergleich zur ersten Erhebung zeigt sich, dass die Lernenden immer noch das Beherrschen der Sprachen als vordergründig betrachten, allerdings die Kommunikationsfähigkeit und Anwendung der Sprachen – auch im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit – einen größeren Stellenwert eingenommen haben.

Mehrsprachigkeit: Rolle im Alltag

Mehrsprachigkeit spielt im Alltag der Lernenden eine unterschiedliche, oft kontextabhängige, Rolle. Zwei lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsene Lernende betonen die Relevanz von Mehrsprachigkeit, da sie mit ihren Familien eine andere Sprache als in der Schule oder Freizeit verwenden. Sechs Lernende⁶⁰⁹ geben an, Mehrsprachigkeit käme keine oder eine eher geringe Relevanz zu.⁶¹⁰ Als Begründungen

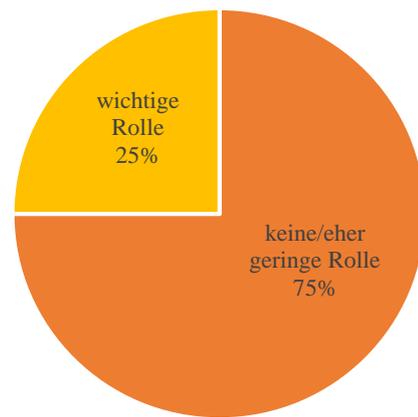


Diagramm 66: Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag GE (I2, F7)

werden z.B. die Verwendung mehrerer Sprachen beschränkt auf den Schulkontext oder die Präsenz des Englischen in Serien und auf Social Media genannt. Für die Lerngruppe zeigt sich eine eher untergeordnete Rolle von Mehrsprachigkeit im Alltag – ähnlich wie in der GY-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.2.5). Lediglich für die lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsenen Lernenden hat Mehrsprachigkeit einen starken Alltagsbezug.

Mehrsprachigkeit: Vor- und Nachteile

Die genannten Vorteile von Mehrsprachigkeit lassen sich wie folgt einteilen.⁶¹¹

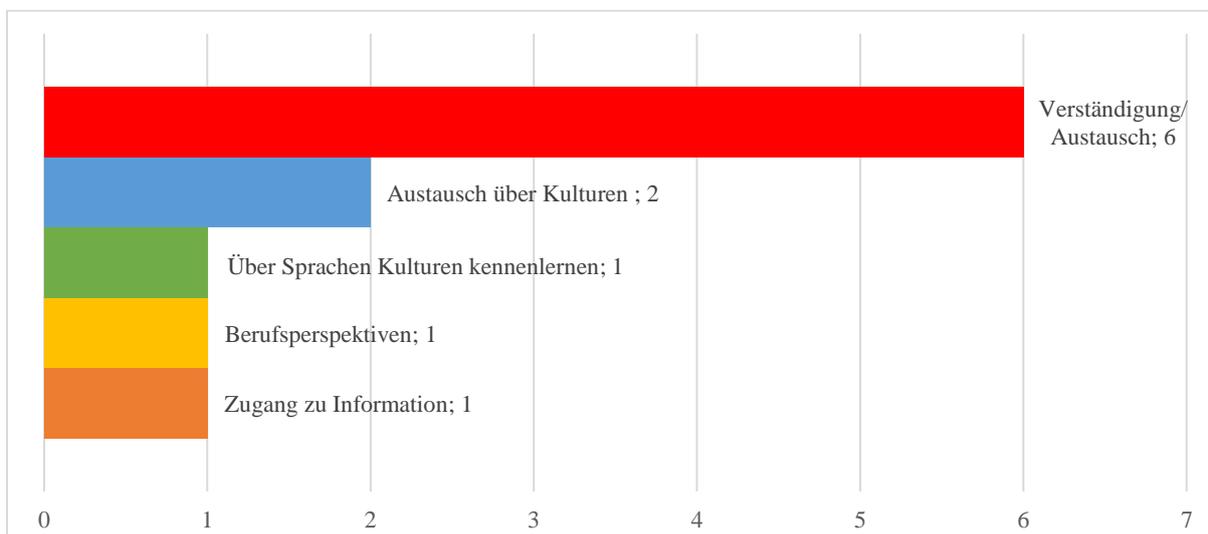


Diagramm 67: Vorteile von Mehrsprachigkeit BG (F2, I8)

Für sechs Lernende sind Verständigungs- und Austauschmöglichkeiten zentrale Vorteile von Mehrsprachigkeit. Zwei Lernende geben an, dass Sprachen den Austausch über Kulturen

⁶⁰⁹ Drei der sechs Lernenden geben keine Erklärung an.

⁶¹⁰ Bei einem der Lernenden handelt es sich um den Lernenden mit Arabisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache. Dieser gibt exakt dieselbe Antwort als der Mitschüler, der bei der Beantwortung des Fragebogens neben ihm saß. Seine Angabe ist daher relativiert zu verstehen, da in anderen Situationen im SF deutlich wurde, dass Mehrsprachigkeit für ihn durchaus eine wichtige Bedeutung hat (vgl. auch Kap. 4.1.3.8).

⁶¹¹ Mehrfachnennung möglich.

ermöglichen und ergänzen, dass Mehrsprachigkeit zu einer ‚Weltoffenheit‘ beiträgt. Weitere Vorteile beziehen sich z.B. auf das Kennenlernen von Kulturen über Sprachen. Auffällig ist, dass kein Bezug zum Sprachenlernen und möglichen Vorteilen erfolgt.

Die Schüler*innen verbinden nur wenige Nachteile mit Mehrsprachigkeit:

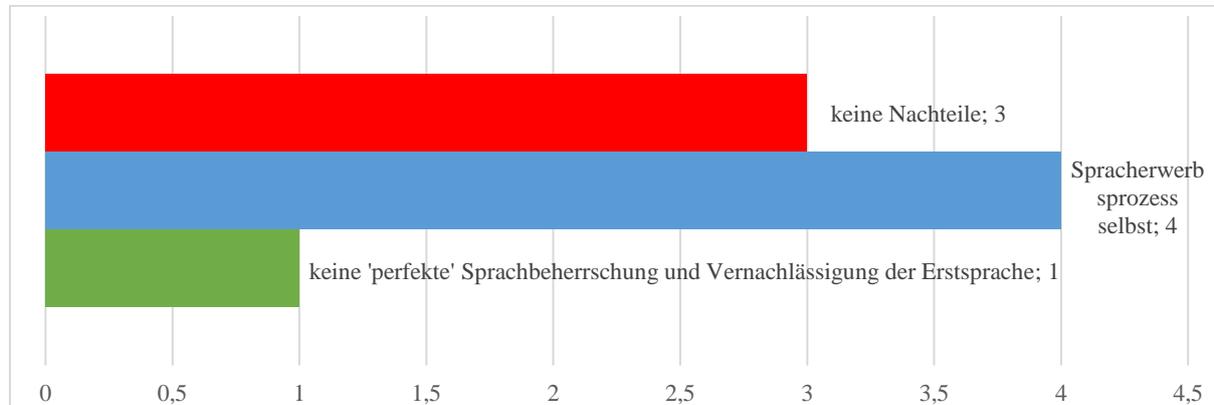


Diagramm 68: Nachteile von Mehrsprachigkeit GE (F2, I9)

Drei Lernende geben keine Nachteile von Mehrsprachigkeit an. Vier verweisen auf den Spracherwerbsprozess, der u.a. als ‚mühsam‘, ‚langweilig‘, ‚langwierig‘ und ‚zeitaufwändig‘ empfunden wird. Eine Schülerin weist auf die Möglichkeit keine Sprache perfekt zu beherrschen und die Erstsprache zu vernachlässigen.⁶¹²

Die Lernenden schreiben Mehrsprachigkeit mehr Vor- als Nachteile zu und haben eine positive Wahrnehmung, wie auch aus der folgenden Tabelle ersichtlich wird:

Aussagen ⁶¹³	2. ET, N = 8 M (SD)	1 2 3 4
Mehrsprachig zu sein hat Vorteile.	4,0 (0)	8
Mehrere Sprachen zu sprechen löst Kommunikationsprobleme.	3,25 (0.89)	2 2 4
Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor.	3,25 (1.03)	1 3 4
Mehrsprachigkeit wird überbewertet.	1,75 (0.71)	3 4 1
Mehrsprachige können keine Sprache richtig.	1,37 (.052)	5 3

Diagramm 69: Aussagen zu Mehrsprachigkeit GE (F2, I13)

Mehrsprachigkeit: Erkenntnisgewinn

In Hinblick auf den Erkenntnisgewinn zu Mehrsprachigkeit (F1, I19) nehmen drei Lernende Bezug auf die Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen und zwei verweisen zusätzlich auf die daraus resultierenden Potenziale beim Verständnis fremder Sprachen. Eine Lernende gibt an,

⁶¹² Die Lernende hat selbst das Bulgarische als Erstsprache und das Deutsche als Zweitsprache gelernt. Aus der Angabe ist allerdings nicht ersichtlich, ob sie diesen Nachteil auf sich bezieht.

⁶¹³ Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) eingeordnet.

dass es schön ist mehrsprachig zu sein, obwohl sie das Sprachenlernen und/oder ‚Beherrschen‘ mehrerer Sprachen als schwer empfindet. Für das Kennenlernen von Kulturen stellt Mehrsprachigkeit für eine Schülerin ein wichtiger Faktor dar und eine weitere erklärt, dass sie sich im SF auch mit anderen Ländern auseinandergesetzt habe und weitere Sprachen ‚lieben gelernt‘ hat.

Mehrsprachigkeit aus sprachenspolitischer Perspektive und die Rolle des Englischen

Die Einschätzungen zu aktuellen sprachenspolitischen Forderungen der EU (vgl. auch Kap. 2.2.1) und der Rolle des Englischen als *lingua franca* sind ähnlich wie in den anderen Lerngruppen (vgl. z.B. BG, Kap. 4.1.1.5).⁶¹⁴

Aussagen ⁶¹⁵	2. ET, N = 8 M (SD)	■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4
Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können.	2,25 (0.71)	
Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können.	3,75 (0.71)	
Es reicht aus, seine Muttersprache zu sprechen.	1,62 (0.52)	
Ich befürworte die Verwendung einer gemeinsamen Sprache zur gegenseitigen Verständigung.	3,0 (0.93)	
Ich befürworte die Verwendung des Englischen zur gegenseitigen Verständigung.	3,5 (0.53)	
Englisch als Kommunikationssprache reicht aus.	2,62 (0.52)	

Diagramm 70: Aussagen zu sprachenspolitischen Forderungen GE (F2, I 13)

Aus der Übersicht geht hervor, dass die Lernenden sich für den Erwerb einer Sprache neben der Erstsprache aussprechen und die Forderung der EU *Muttersprache* + 2 eher ablehnen. Zudem zeigt sich der Wunsch nach einer gemeinsamen Sprache zur Verständigung im Sinne einer *lingua franca*. Dabei kommt dem Englischen eine wichtige Rolle zu, während es aber laut den Lernenden nicht die einzige Kommunikationssprache sein muss.

Die Einschätzungen stimmen auch mit den Angaben aus den drei qualitativen leitfadengestützten Interviews überein. Sie betonen zwar, dass der Erwerb von zwei weiteren Sprachen neben der Erstsprache optimal wäre, schätzen den Erwerb einer Sprache neben der Erstsprache aber als realistischer ein. Dabei verweisen sie auf das Englische und kommen zu dem Schluss, dass das

⁶¹⁴ Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) erfasst. Ein Vergleich im Laufe des SF besitzt aufgrund der stark divergierenden Teilnehmeranzahl keine statistische Relevanz und wird daher nicht mitaufgenommen.

⁶¹⁵ Die Aussagen wurden mithilfe einer vierstufigen Likertskala von *stimme gar nicht zu* (Wert 1) bis *stimme absolut zu* (Wert 4) eingeordnet.

Deutsche und Englische ausreichen, weitere Sprachenkenntnisse, aber v.a. für die berufliche Zukunft vorteilhaft sind. Ein Schüler geht auf die Rolle des Französischen im Saarland ein und befürwortet generell das Französischlernen, sieht darin allerdings gleichzeitig auch eine Herausforderung. Eine Begründung für die Schwierigkeiten beim Französischlernen hat er nicht (vgl. auch Kap. 4.1.3.7). Die Idee, eine Sprache zur Verständigung zu nutzen, lehnen sie eher ab, auch wenn sie z.T. auf Interesse stößt. Zwei Lernende begründen, dass auch die Kulturen eine wichtige Rolle spielen. Ein Lernender erklärt, dass eine gemeinsame Sprache zwar die Verständigung erleichtern würde, aber es auch um die Fähigkeit des Sprachenlernens geht, die gewürdigt werden sollte und im beruflichen Kontext relevant sein kann. Die folgenden exemplarischen Auszüge aus den Interviews dienen zur Illustration:

I: Mhm. In der EU gibt es folgende Forderung: Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können. Was sagst du dazu?

B: Ähm, ja, das ist auf jeden Fall wichtig. Ja, weil man natürlich durch Sprachen, ähm, naja, offen auf die Welt zugeht und so, ähm, aber, ob das ein Muss sein, weiß ich nicht. Man kann ja auch selber entscheiden und so. Von daher würd ich eher sagen, das ist eine Ansichtssache.

I: Dann kommen wir zur nächsten Aussage: Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu können.

B: Ähm, ja es ist auf jeden Fall wichtig, hab ich ja gerade eben gesagt. Ja, find ich auf jeden Fall sehr wichtig.

I: Welchem würdest du eher zustimmen? Was findest du realistischer?

B: Ähm, mit einer weiteren Sprache ist vielleicht mehr machbar für die Leute, zum Beispiel, jetzt kann fast jeder Englisch sprechen oder so, und das ist ja machbar für die Leute. Aber es gibt auch nicht so viel Leute, die eine zweite Sprache, also zweite fremde Sprache, ähm, können, und von daher würde ich sagen, stimme ich diese zweite Aussage zu, also mit einer weiteren Sprache.

I: Ok und wie wäre es, wenn wir eine gemeinsame Sprache zur Verständigung hätten?

B: Ähm, das stelle ich mir sehr oft vor, äh, das wäre sehr sehr interessant, aber ich weiß nicht, das Thema ist sehr kompliziert, einfach. Ähm, also Sie meinen jetzt, dass die ganze Welt eine andere- eine Sprache spricht?

I: Zum Beispiel, ja.

B: Das wäre sehr sehr interessant, weil man natürlich alle anderen Leute verstehen kann, ähm, aber auch, ich find's auch interessant, dass, ähm, jede Kultur, jedes Land hat ihre eigene Sprache (mhm), also ja.

I: Also wäre für dich eventuell Englisch und dann die jeweilige Muttersprache eine Möglichkeit?

B: Ja, genau. (I, GE_S16, Absätze 35-46)

I: Kommen wir zur nächsten Aussage: Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können. Was sagst du dazu?

B: (8) Ne, hann ich net, also net muss (mhm) oder sollte, sondern es is gut, wenn man drei Sprachen, äh, kann, sprechen kann, ich kann zum Beispiel drei und bisschen Spanisch, also vier, wenn man's zählt, aber ne, eigentlich die Muttersprache und eine Sprache, also ?Nebensprache? reicht schon, also zum Beispiel, wenn man Englisch redet und Deutsch, das reicht eigentlich hier.

I: Das würde im Prinzip auf die nächste Aussage passen: Es ist wichtig, mindestens eine weitere Sprache neben der Muttersprache zu sprechen.

B: Ja, auf jeden Fall, vor allem Englisch, das ist ganz wichtisch. Die Frage ist dann, wenn man Englisch reden kann, dann reich schon eigentlich.

I: Ok und wie wäre es, wenn wir eine gemeinsame Sprache zur Verständigung hätten?

B: Mhm. (4) Das wird bisschen langweilig sein.

I: Warum?

B: Also es is gut, dass man- dass es allgemeine Sprache nur eine Sprache gibt, zum Beispiel, äh, dann ist es nicht so schwierig beim Reisen oder Arbeiten, brauch man nicht ganz viel zu lernen oder Neues zu lernen. Aber ich finde, es geht also um Fähigkeit auch. Also, manche Leute können das die neue Sprache nicht lernen, also die Sprache nicht lernen (mhm), aber die anderen können das sehr gut und das is- das is halt gut, wenn man arbeiten will, dass man zeigt, dass man Sprachen lernen kann, also mehr Sprachen reden kann. Also von daher find ich's ganz gut, dass es mehrere Sprachen gibt. (I, GE_S17, Absätze 33-40)

Aus dem kurzen Exkurs zu sprachenpolitischen Forderungen und Entwicklungen folgt, dass die Lernenden Mehrsprachigkeit zwar wertschätzen und befürworten, den Erwerb einer Sprache neben der Erstsprache allerdings als ausreichend und realistisch empfinden und dabei insbesondere auf das Deutsche und Englische als *lingua franca* verweisen.

4.1.3.6 Gesamtbetrachtung fallübergreifende Analyse: Förderung individueller Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf *Multilingual Language Awareness*, Sprachlernkompetenz und rezeptiver Interkomprehension

*Multilingual Language Awareness*⁶¹⁶

Wie sich in den vorangegangenen Kapiteln zeigt, konnten alle fünf Dimensionen von *Multilingual Language Awareness* (vgl. Kap. 2.3.3.1) bei einem Teil der Lernenden gefördert bzw. (weiter-)entwickelt werden. Im Folgenden werden die Dimensionen einzeln aufgearbeitet. Die affektive Dimension findet sich für alle Lernenden v.a. in Modul 1 und den darin enthaltenen Sprachstandserhebungen wieder (vgl. Kap. 4.1.3.2). Insbesondere die Reflexionen zu den digitalen Sprachenporträts lassen auf eine tiefgehende Beschäftigung mit der eigenen und der Mehrsprachigkeit der Mitschüler*innen schließen. Ergänzend notierte ich in meinem Forschungstagebuch in der Sitzung zur Vorstellung der digitalen Sprachenporträts (18.09.2017), dass ein Lernender mit dem folgenden Fazit abschloss: „Ich wusste gar nicht, dass es so viel Sprachpotenzial in unserer Klasse gibt.“ Dies spricht ebenfalls für eine gelungene Sensibilisierung für das sprachliche Repertoire der Lerngruppe. Interesse an Sprachen und Motivation für das Sprachenlernen konnten allerdings in dieser Lerngruppe nicht bei allen Schüler*innen geweckt und gefördert werden, was auch auf die bereits nur geringe Motivation am Seminarfachangebot zurückzuführen ist (vgl. Kap. 4.1.3.2; 4.1.3.3).

Die soziale Dimension wird bspw. in Bezug auf die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit abgebildet. Dabei zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag nur eine geringe Rolle zukommt und v.a. für die lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen relevant ist (vgl. Kap. 4.1.3.5). Weitere Bezüge zur sozialen Dimension erfolgen in Modul 2.⁶¹⁷

Die kognitive Dimension wird insbesondere im Rahmen des sprachenvernetzenden Lernens, den eigenen Projekten am Seminarfachende und dem Erstellen der Werbeanzeigen adressiert

⁶¹⁶ Ähnlich wie in den vorangegangenen Kapiteln können aufgrund der reduzierten Datengrundlage v.a. in diesem Kapitel nur für eine begrenzte Schüler*innenanzahl Erkenntnisse formuliert werden. Aus diesem Grund finden sich auch die beispielhaften Reflexionen nach der Abhandlung der Dimensionen von *Multilingual Language Awareness* und nicht wie in den Vergleichsgruppen nach jeder Dimension.

⁶¹⁷ Aus meinem Forschungstagebuch geht hervor, dass die Inhalte nicht von allen Lernenden gewissenhaft bearbeitet wurde. Das Modul wurde zu Beginn des SF durchgeführt und die Lernenden konnten sich zur selbstständigen Bearbeitung in Kleingruppen im Schulhaus zurückziehen. Einige nutzen diesen Freiraum als Freizeit und widmeten sich der Bearbeitung z.B. nur, wenn ich für Rückfragen in den Gruppen zur Verfügung stand.

(vgl. Kap. 4.1.3.3; 4.1.3.4), woraus einige Lernende Handlungsmöglichkeiten und Erkenntnisse für ihr weiteres Sprachenlernen ableiten konnten.

Damit eng verknüpft ist die performative Dimension. Aus der Auswertung zum sprachenvernetzenden Lernen und den Abschlussreflexionen geht hervor, welche (neuen) (Texterschließungs-)Strategien die Lernenden für ihr weiteres Sprachenlernen anwenden und welchen Nutzen sie damit verbinden (vgl. Kap. 4.1.3.4).

Die Beschäftigung mit der politischen Dimension wird in dieser Lerngruppe v.a. in Bezug auf die im Fragebogen enthaltenen Aussagen zu sprachenpolitischen Forderungen und der Rolle des Englischen erreicht (vgl. Kap. 4.1.3.5).

Die folgenden Abschlussreflexionen illustrieren verschiedene Dimensionen von *Multilingual Language Awareness* und ihre Einbindung exemplarisch:

Ich habe gelernt, dass viele Sprachen zusammenhängen. Das habe ich auch gemerkt, als wir aus einer anderen Sprache Wörter übersetzen sollten und ich mir fremde Wörter z.B. aus dem englischen herleiten konnte. Dies ist auch meine neue Lernstrategie. Wenn ich z.B. in Spanisch etwas nicht verstehe, schaue ich, welche Wörter ich aus anderen Sprachen herleiten kann. Im Urlaub kann ich mir dank den gelernten einzelnen Wörter erschließen und finde mich mit einer mir fremden Sprache besser zurecht. (P, Abschlussreflexion, GE_S13)

Mir hat das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ generell sehr sehr gut gefallen, weil ich mich beim Thema betroffen fühle, denn ich bezeichne mich selbst als mehrsprachig. Ich beherrsche selbst 3 Sprachen, Arabisch (Muttersprache), Englisch und Deutsch. Spanisch und Französisch habe ich auch für 3-4 Jahre gelernt, aber würde meine Sprachenkenntnisse im Spanischen und Französischen nicht als perfekt bezeichnen. Im Seminarfach hat es mir am Besten gefallen, dass wir immer versucht haben, Texte auf fremden Sprachen bzw. die Absichten der Texte grob zu verstehen. Ich habe durch das Seminarfach mehr über Sprachen erfahren und welche Sprachen sich ähnlich sind usw. (P, Abschlussreflexion, GE_S16)

Die Gesamtbetrachtung zu *Multilingual Language Awareness* zeigt, dass für alle Lernenden die affektive Dimension (weiter-)entwickelt und gefördert werden konnte. Gleiches geht für die an der Datenerhebung teilnehmende Anzahl an Lernenden für die kognitive und performative Dimension hervor. Der sozialen und politischen Dimension kommt in dieser Lerngruppe – ebenso wie in der GY-Lerngruppe – keine zentrale Rolle zu, was auch mit den durchgeführten Modulen und deren Inhalten begründet werden kann.

Die Zielsetzung, die *Multilingual Language Awareness* der Lernenden zu fördern und weiterzuentwickeln, konnte im vorliegenden Projekt für einige Lernende erfüllt werden.⁶¹⁸

Sprachlernkompetenz

Ähnlich wie für *Multilingual Language Awareness* wurde auch von Sprachlernkompetenz bei einem Teil der Lernenden gefördert und (weiter-)entwickelt, wie in den folgenden Ausführungen basierend auf den Bildungsstandards deutlich wird.

⁶¹⁸ Eine Aussage für die gesamte Lerngruppe ist aufgrund der Datengrundlage nicht möglich.

Der erste Bildungsstandard für grundlegendes Niveau, der auch durch die Prozesshaftigkeit des Sprachenlernens gekennzeichnet ist, zeigt sich v.a. in den Sprachstandserhebungen und Abschlussreflexionen. Dabei wird deutlich, dass einige Lernende im Laufe des *SF Mehrsprachigkeit* ein Bewusstsein für ihr Sprachenlernen entwickeln. Sie differenzieren zwischen relevanten und weniger relevanten Sprachlernstrategien und -techniken und bestimmen, wie sie beim weiteren Sprachenlernen vorgehen.

Der zweite Bildungsstandard für grundlegendes Niveau⁶¹⁹ fokussiert das Evaluieren und Weiterentwickeln der rezeptiven und produktiven Kompetenzen, in dieser Arbeit v.a. im Verständnis von IC in v.a. nahverwandten Sprachen. Aus der Auswertung folgt eine (Weiter-)Entwicklung rezeptiver Kompetenzen in romanischen Sprachen. Es zeigt sich aber auch, dass es z.T. einer intensiveren Auseinandersetzung bedurft hätte, denn aus den Reflexionen geht hervor, dass die Lernenden wichtige Sprachlernstrategien erworben und angewendet haben, allerdings noch kein ausreichender Transfer auf ihr Sprachenlernen stattgefunden hat (vgl. Kap. 4.1.3.4).

Eine Änderung beim Sprachenlernen findet nur für drei Lernende im Seminarfachverlauf statt, fünf Lernende geben an, Sprachen so zu lernen wie zuvor bzw., dass ihnen das Spanische immer noch schwer falle. Die drei Lernenden, die eine Veränderung feststellen, verweisen auf das sprachenvernetzende Lernen und die allgemeine Sensibilisierung für Sprachen (vgl. F2, I14).

Wie bereits aus den bisherigen Darstellungen zu den Sprachlernkompetenz-Bildungsstandards hervorgeht, konnte auch der dritte Bildungsstandard für grundlegendes und der erste für erhöhtes Niveau bei einigen Lernenden gefördert und (weiter-)entwickelt werden, wenn auch in deutlich geringerem Umfang als in den Vergleichslerngruppen. Die Lernenden schätzen ihre Sprachenkenntnisse vergleichsweise realistisch ein, während die Lernenden in der BG- und GY-Lerngruppe sich eher unterschätzen (vgl. Kap. 4.1.1.6; 4.1.2.6). Damit verbunden erklären sich auch die Herausforderungen, die z.T. bei der Bearbeitung der Module, z.B. zum interkomprehensiven Arbeiten, empfunden werden.

Im vierten Bildungsstandard für grundlegendes Niveau ist die Auseinandersetzung und die Begegnung mit (Fremd-)Sprachen als für den Sprachlernprozess unterstützend im Fokus. Auch für diese Lerngruppe zeigt sich eine stärkere Alltagspräsenz für das Englische als für das Französische, Spanische und Lateinische. Verglichen mit den anderen Lerngruppen kommt den Fremdsprachen im Leben der Lernenden die geringste Rolle zu (vgl. Kap. 4.1.1.6; 4.1.2.6). Dennoch geht aus den Daten hervor, dass einige Lernende ihre neuen Erkenntnisse auch im Alltag anwenden können.

⁶¹⁹ Eng mit dem zweiten Bildungsstandard für grundlegendes Niveau verknüpft ist der fünfte Bildungsstandard für erhöhtes Niveau, der die interkulturelle und kommunikative Dimension ergänzt. Aus den Daten gehen keine Bezüge zu diesem Bildungsstandard hervor, weshalb keine weiteren Ausführungen folgen.

Die folgenden Beispielreflexionen geben einen weiteren Einblick in die Förderung und (Weiter-)Entwicklung der Bildungsstandards für Sprachlernkompetenz.

Was habe ich über meine Sprachkenntnisse gelernt? Bevor ich das Wörterbuch aufschlage, gehe ich im Kopf andere Sprachen durch und überlege, ob ich das gesuchte Wort aus einer anderen Sprache ableiten kann.

Lernstrategien? Wie oben erwähnt, schlage ich nicht mehr zuerst das Wörterbuch auf, um ein Wort zu übersetzen. Wenn ich im Spanischen beispielsweise ein Wort nicht kenne, überlege ich was es im Englischen heißen könnte (z.B. value > valor; describe > describir) [...]

Wie gut bin Ich im Lernen einer Fremdsprache? Ich persönlich bin ein Mensch, welcher sich sehr schwer mit Fremdsprachen tut. Das Problem ist nicht das verstehen der Sprache, sondern das verfassen von eigenen Wörtern/Sätzen. So kann ich z.B. gut verstehen was von mir verlangt wird, jedoch kann ich nicht darauf antworten. Schon in meiner früheren Schullaufbahn hatte ich die Probleme im Englischen. Von der 5 bis 10. Klasse war mein Englischverständnis gleichgestellt mit einem Notendurchschnitt von 4/5. Erst nach diesen Jahren hat sich mein Englisch durch wundersame Weise verbessert. (P, Abschlussreflexion, GE_S12)

Ich habe gelernt, dass viele Sprachen zusammenhängen und Wörter aus unbekannt Sprachen somit leicht erkannt werden können. Das Sprachen lernen während des Seminarfachs hat sich auch auf andere Schulfremdsprachen auswirkt, da ich erkennen konnte, dass es viele Ähnlichkeiten zwischen z.B. der deutschen und der englischen Sprache gibt. Anwenden konnte ich das Gelernte beispielsweise im Spanienurlaub, da ich Orts- und Straßenschilder durch das Erkennen der Sprachgemeinschaften lesen konnte. (P, Abschlussreflexion, GE_S14)

Sprachlernkompetenz konnte bei einigen Lernende gefördert und (weiter-)entwickelt werden; im Vergleich zu den beiden anderen Lerngruppen allerdings in deutlich geringerem Umfang.

Exkurs: Reflexionskompetenz

Zur Förderung und (Weiter-)Entwicklung der Reflexionskompetenz liegen für diese Lerngruppe aufgrund der lückenhaft geführten Lerntagebücher v.a. die 15 Abschlussreflexionen als Referenz vor. In den Abschlussreflexionen nehmen die Lernenden aus der Ich-Perspektive Bezug zum *SF Mehrsprachigkeit* und dem daraus resultierenden persönlichen Erkenntnisgewinn. Sie beschreiben und reflektieren, wovon sie für ihr zukünftiges Sprachenlernen profitieren und in welchen Bereichen nur eine geringe Veränderung eingetreten ist (vgl. in diesem Kapitel; Kap. 4.1.3.3).

Dem Führen des Lerntagebuchs und somit dem reflexiven Schreiben kam aus verschiedenen Gründen in dieser Lerngruppe ein geringerer Stellenwert zu als in den Vergleichslerngruppen (vgl. dazu auch Kap. 4.1.3.1). D.h., dass in dieser Lerngruppe die selbstständige Portfolioarbeit nicht erfolgte und auch das Motivationsmoment Benotung nicht ausreichte. Eine Entwicklung der Reflexionen ist aufgrund der Datenlage in der Lerngruppe nicht erkennbar.

Rezeptive IC

Aus dem Kapitel zur (Weiter-)Entwicklung sprachenvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptive IC und *EuroComRom*⁶²⁰ geht hervor, dass für sieben Lernende das sprachenvernetzende Lernen nachhaltig gewinnbringend war und auch die Förderung und

⁶²⁰ An dieser Stelle erfolgt nur eine kurze Zusammenfassung, um Wiederholungen mit Kap. 4.1.3.4 zu vermeiden.

(Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz positiv beeinflussen konnte. Drei Lernende verbinden einen geringen Erkenntnisgewinn mit dem sprachenvernetzenden Lernen und begründen dies mit der Abneigung gegen die romanischen Sprachen, der geringen Auswirkung der neuen Lernstrategien auf das Sprachenlernen und der allgemein fehlenden Freude am Sprachenlernen (vgl. Kap. 4.1.3.2). Das Erschließen des *Netflix*-Textbeispiels, das von sechs Lernenden abgegeben wurde, war in dieser Lerngruppe mit den größten Schwierigkeiten verbunden.

Zusammenfassende Gesamtbetrachtung

Aus der fallübergreifenden Analyse der GE-Lerngruppe geht hervor, dass das *SF Mehrsprachigkeit* mit starken individuellen Unterschieden zu einem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Förderung und (Weiter-)Entwicklung der drei Schwerpunktkompetenzen *Multilingual Language Awareness*, Sprachlernkompetenz und rezeptiver IC beigetragen hat.

Ausgehend von den Sprachstandserhebungen können alle Lernenden basierend auf der in Kap. 2.1 formulierten Definition von individueller Mehrsprachigkeit als mehrsprachig bezeichnet werden. Der Fokus der acht vorliegenden Definition von Mehrsprachigkeit liegt auf dem ‚Beherrschen‘ oder ‚Sprechen‘ mehrerer Sprachen (vgl. Kap. 4.1.3.5).

Das Deutsche ist für 23 von 26 Lernende die Erstsprache. Zwei Schüler sind mit einer weiteren Erstsprache aufgewachsen, drei Lernende haben eine andere Erstsprache als das Deutsche. Zum Deutschen und dem Saarländischen besteht eine positive Wahrnehmung. Zu ihren Erstsprachen haben die Schüler*innen positive (Sprach-)Einstellungen, wobei die Alltagsrelevanz für die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache am größten ist. Von den Fremdsprachen hat das Englische den größten Lebensweltbezug, es wird mit positiven (Sprach-)Einstellungen verbunden, aber nicht wie in den anderen Lerngruppen mehrheitlich als ‚leichte‘ Sprache empfunden. Die weiteren Fremdsprachen, Französisch, Spanisch und Latein, spielen eine untergeordnete Rolle im Alltag der Lernenden und die (Sprach-)Einstellungen zu den Sprachen sind individuell sehr unterschiedlich. Das Spanische und Französische gelten zudem als ‚schwere‘ Sprachen. Sprachenlernen wird in dieser Lerngruppe als herausfordernd und z.T. ‚lästig‘ empfunden.

Zusammenfassend folgt aus der Auswertung ein durchwachsendes Fazit für diese Lerngruppe bzw. die Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit*, was v.a. darauf zurückzuführen ist, dass die deutliche Mehrheit der Lernenden kaum intrinsische oder extrinsische Motivation für die Teilnahme am SF oder Interesse am Thema zeigte. Dies spiegelt sich entsprechend auch im geringen Datenumfang und in der Beteiligung wider. Aus meinem Forschungstagebuch geht

hervor, dass die Lernenden v.a. daran interessiert waren, das Hausaufgabenheft zu gestalten und nur in wenigen Stunden das Interesse bei (fast) allen Schüler*innen geweckt werden konnte. Die Lehrperson führt das beschriebene Fazit auch auf die Lerngruppenzusammensetzung zurück (vgl. auch Kap. 4.2.1). Die Durchführung verdeutlicht demnach, welche zentrale Rolle (intrinsische) Motivation, Interesse und Bereitschaft zur Mitarbeit für ein mehrsprachigkeitsorientiertes Unterrichtsangebot spielen.

4.1.3.7 Fallbeispiel: Englisch als ‚leichte‘, wichtige Sprache und Französisch als ‚schwere‘, aber schöne Sprache

Der Schüler GE_S25neu gibt in seinem Sprachenporträt⁶²¹ das Deutsche als Erstsprache, das Englische als erste Fremdsprache ab Klasse 5 und das Französische als zweite Fremdsprache von Klasse 1 bis 4 und 7-11 an. Seine Französischkenntnisse schätzt er als schwach ein und erklärt sie nur selten anzuwenden. Das Französische verbindet er v.a. mit Paris, Café und Croissants sowie dem Slogan *Schule gefährdet die Gesundheit!*, was darauf schließen lässt, dass er das Französische nicht gerne gelernt hat. Das Englische verbindet er mit der Rolle als Weltsprache, Großbritannien, den USA und Urlaub.

Fremdsprachen werden – verglichen mit seinen Mitschüler*innen (vgl. Kap. 4.1.3.2) – nur in wenigen der exemplarischen Aktivitäten angewendet.

Sprachgebrauchskontext	angegebene Sprachen
In Büchern/Zeitschriften	Englisch
Beim Musikhören	Deutsch, Französisch, Spanisch, Englisch
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	Deutsch, Englisch
Beim Online-Gaming	Deutsch, Englisch
Auf der Klassenfahrt	Deutsch, Englisch
Im Urlaub	Deutsch, Saarländisch, Englisch

Tabelle 44: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Englisch, Französisch GE_S25neu (F1, I3)

Die Einschätzung zu den beiden Fremdsprachen mit Adjektivgegensatzpaaren im ersten Fragebogen⁶²² deutet auf eine positive Wahrnehmung des Englischen und eine eher negative Wahrnehmung des Französischen hin (F1, I15, GE_S25neu).

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	Englisch	Französisch
langweilig – interessant	4	1
fremd – vertraut	3	1
schwer – leicht	3	1
unmelodisch – melodisch	3	4
unsympathisch – sympathisch	3	3
unwichtig – wichtig	4	2
unlogisch – logisch	3	2

Diagramm 71: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fallbeispiel Englisch, Französisch GE_S25neu (F1, I15)

⁶²¹ Für die Abbildung des digitalen Sprachenporträts vgl. Kap. 4.1.3.2.

⁶²² Der abschließende Fragebogen liegt für den Schüler nicht vor.

Diese Wahrnehmung der beiden Sprachen wird auch im Fragebogen bezogen auf die Sprachen, die (nicht) gerne gelernt werden deutlich:

Englisch, da ich die Sprache als sehr wichtig erachte und sie mir täglich im Alltag begegnet. (F1, I17, BG_S25neu)

Französisch, da ich Frankreich nicht mag und mir das Lernen der Sprache schwer fällt. (F1, I18, BG_S25neu)

Das Erlernen des Französischen beschreibt der Lernende als „Quälerei“ (I, GE_S25neu, Absatz 36). Weitere Gründe für die Abneigung zum Französischlernen gehen aus dem Interview hervor, wobei ein Bedauern deutlich wird, Französisch nicht gelernt zu haben.

I: Ja, ok. Hat sich denn deine Sicht auf Sprachen im Laufe des Seminarfachs verändert?

B: (5). Also bisschen dahingehend, dass ich halt, ähm, mein Interesse für andere Sprache sich vielleicht bisschen gesteigert hat, aber jetzt net so, dass ich sahn, die Sprache muss ich jetzt net unbedingt spreche, sondern eher so, och Sprache sinn doch ganz interessant oder andere Sprache ach, oh ne, geht gar net.

I: Mhm. Welche Sprache wäre eher 'jo is interessant' und welche eher so 'och jo eher net'?

B: Spanisch war interessant. Französisch war immer interessant, hat ma nur nie Spaß gemacht.

I: Ok, wieso?

B: Es war änfach, also Französisch is für mich e wunderschöne Sprache, die ich jetzt im Nachhinein ach gere spreche würd könne oder ich wär froh, ich hätt mich domols mehr angestrengt, aber domols war halt änfach so, üäh, ne Französisch, Katastrophe, weil es is halt änfach anfangs komplett neue Welt war und nach ner Zeit dazukam, wo ma sich änfach ganz andere Sache oder käh Ahnung, von anderen Leut, von älteren Schülern, von da Eltern hat ma ach gehört, ach Französisch, das is jo net so (mhm). Aber dann war Französisch halt ach direkt unnedurch, aber im Nachhinein, wenn ich heut vielleicht Französisch spreche würd, würd ich ma denke cool.

I: Also waren es bei dir dann doch eher äußere Einflüsse, die das dann von vorneherein-

B: Jo, genau.

I: Das bringt mich auch schon so ein bisschen zur nächsten Frage. Im Zusammenhang mit Sprachen hört man ja oft das Gegensatzpaar leicht und schwer. Was sagst du dazu?

B: Das muss, äh, jeder für sich entscheide (mhm). Also zum Beispiel, mein Papa der spricht relativ gut Französisch, weil er früher auch Lateinisch hatte und Lateinisch hat ihm mega Spaß gemacht. Und deshalb hat er gesagt, Französisch war für ihn einfach. Aber ich ohne Vorkenntnisse hab gesagt, Französisch is schwierig. [...] (I, GE_S25neu, Absätze 23-32)

Aus dem Auszug folgt, dass neben der Attribution des Französischen als ‚schwere‘ Sprache, v.a. externe Faktoren, wie die Zuschreibung des Französischen als unwichtig durch Familie und Freunde, eine zentrale Rolle für die Motivation die Sprache zu erlernen spielten. Zudem lässt sich eine Überforderung zu Beginn des Französischlernens erkennen, die mit dem Übergang von der Grund- zur Gemeinschaftsschule zusammenhängen könnte.

Auf die Frage, was am Französischunterricht geändert werden könnte, damit Schüler*innen die Sprache lieber lernen, antwortet er: „Naja. Es gibt ja auch einige Schüler, hab ich jetzt gehört, die Französisch abgöttisch liebe, aber was do ach jetzt genau der ausschlaggebende Grund is, keine Ahnung, is halt änfach so“ (I, GE_S25neu, Absatz 46). Insbesondere die letzte Formulierung ‚is halt änfach so‘ deutet darauf hin, dass Lernende mit vorgeprägten – meist negativen – (Sprach-)Einstellungen mit dem Französischlernen und beim Englischen umgekehrt positiv beginnen, die den Spracherwerbsprozess bereits a priori maßgeblich beeinflussen können.

Im Kontext der EU-Forderung *Muttersprache + 2* nimmt der Lernende explizit Bezug zur Rolle des Französischen in der Grenzregion und den sprachpolitischen Bestrebungen:

Also der Ansatz is net verkehrt, aber zwei Sprachen is, glaw ich, doch schon-, also ich würd sagen, eine reicht, weil dann hat ma ja die Weltsprache Englisch und natürlich wär's cool, wenn mir jetzt hier in der Region alle Französisch spreche könne noch, awa ich denke, wenn ich jetzt an mei Mama denke, die kann netmals Englisch, dann soll die gleich zwei auf einmal lernen oder die älteren Leute. Man kann jetzt natürlich versuchen, dass die Jüngeren, also wo jetzt langsam in die Schule kommen, dass die das, ähm, so erfahren, aber ich hatte ja auch- also seit der Grundschule hat man uns versucht Französisch beizubringen und es bringt nichts. (I, GE_S25neu, Absatz 44).

Ebenso in diesem Auszug zeigt sich die per se nicht nur ablehnende Einstellung des Lernenden gegenüber dem Französischen, denn er verweist auf die Vorteile für das Leben in der Großregion, sieht das Erlernen des Französischen allerdings als unüberwindbares Hindernis an. Zudem zeigt sich erneut die Problematik des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule für das Französischlernen.

Dem Englischen hingegen wird als Weltsprache eine wichtige, unverzichtbare Rolle zugewiesen: „Fremdsprache is halt, Englisch finn ich mega gut, mega wichtisch“ (I, GE_S25neu, Absatz 36).

Auch im Kontext von Mehrsprachigkeit nimmt das Englische einen besonderen Stellenwert ein und sprachliche Vielfalt rückt in den Hintergrund:

I: Ich habe hier noch drei Aussagen mitgebracht und mich würde interessieren, was du spontan dazu sagst: Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor.

B: Kann ich zustimme. Also jetzt hier im Umfeld eher weniger, außer halt Schule, wo ma jetzt Fremdsprache im Unnerricht hat, awa ansonsche, es gibt jo ach viele Arbeitsstelle, wo ma Englisch spreche muss. Ich hab e Freund, der arbeitet bei Wagner, der muss jetzt, ähm, Auslandsaufträge, halt, muss dann halt immer im Ausland rumtelefoniere, un dann muss es halt auch in mehreren Sprache arbeiten. Oder wenn ma in Urlaub fährt, mei Mama kann kän Englisch, das is immer ganz witzisch, wenn ma die dann im Urlaub mo mache lässt. Und jo, deshalb, es is schon in einigen Lebensbereichen Beruf, Freizeit, oder jetzt auch mit da Flüchtlinge, da muss ma jo ach- die spreche anfangs jo ach kä Deutsch, im Fußballverein muss ma auch versuche Englisch oder bei uns, ich spiele ja in Freisen, da kommen auch viele von Baumholder, von da Armi (Ja.). Mit denen muss man dann auch auf Englisch kommunizieren, von daher würd ich schon sahn, dass es e wichtiger Faktor in einigen Lebensbereichen, jetzt net in alle, aber in viele.(I, GE_25neu, Absätze 41-42)

Aus der Ausführung des Schülers wird deutlich, dass er mit Mehrsprachigkeit v.a. die Kommunikation auf Englisch in verschiedenen Kontexten – privat oder beruflich – verbindet. Dennoch befürwortet er die Kommunikation in mehreren Sprachen anstelle der alleinigen Verwendung des Englischen zur gegenseitigen Verständigung (I, GE_S25neu, Absatz 52).

4.1.3.8 Fallbeispiel: Mehrsprachigkeit und (Fremd-)Sprachenerwerb aus der Perspektive zweier aus Syrien immigrierter arabischsprachiger Lernenden

Das Fallbeispiel berücksichtigt die Daten der folgenden zwei Lernenden, Zwillingen, die mit ihren Eltern im Alter von 15 Jahren aus Syrien nach Deutschland immigrierten.

GE_S16	18	weiblich	Arabisch	Englisch, 1. FS	Französisch, 2. FS	Spanisch, 3. FS
GE_S17	18	männlich	Arabisch	Englisch 1. FS	(Deutsch, 2. FS)	Spanisch, 3. FS

Tabelle 45: Übersicht soziodemografische Daten und Sprachlernprofile Fallbeispiel Arabisch als Erstsprache

Bereits in den Sprachenporträtsreflexionen⁶²³ zeigt sich die Bedeutung von Mehrsprachigkeit, v.a. für die Integration in der Gesellschaft sowie das Leben und Arbeiten in einer globalisierten Welt:

„Meine Sprachen“, die ich in der ersten Folie dargestellt habe, sind Arabisch, Deutsch, Englisch und Spanisch. Die arabische Sprache ist meine Muttersprache und habe dieses Bild ausgewählt, weil es alle arabische Buchstaben zeigt, die eine ganz andere Schrift und Schreibweise als z. B. die germanische Sprachen haben. Meine Zweite Sprache ist Deutsch, die ich in meinem Alltag nutze (Schule, Nachbarn, Freunde). Von meinen Sprachen, kann ich auch die englische Sprache zählen, die ich seit der ersten Klasse gelernt habe und es ist so wichtig Englisch zu lernen, da sie eine weltweite Sprache ist. Spanisch ist auch eine meiner Sprachen und ich lerne sie in der Schule als Schulfach seit zwei Jahren. Sprachen sind so wichtig zu lernen, damit man mit anderen Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen kommunizieren und neue Freundschaften schließen kann. Dadurch kann man auch woanders leben, arbeiten oder sogar studieren (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S16)

Die Sprachen, die ich kann, sind (Arabisch, Deutsch, Englisch, Spanisch). Arabisch ist meine Muttersprache und das Bild, das ich in die erste Folie eingefügt habe, zeigt die arabische Buchstabe „Al-dad“ (ein tiefes D), die nur in unserer Sprache gibt und eigentlich nur von den Arabern ausgesprochen werden kann. Deutsch ist meine zweite Sprache, denn ich benutze sie in meinem Alltag (Schule, Verein,). Ich kann Deutsch, seitdem ich in Deutschland bin (seit zwei Jahren) Englisch und Spanisch sind die Sprachen, die ich in der Schule lerne und zwar, Englisch seit ungefähr zehn Jahren, aber mit Spanisch habe ich erst letztes angefangen. Wenn man neue Sprachen lernt, dann erhält er mehr Selbstvertrauen, bleibt immer fit im Kopf und schließt neue Freundschaft. Außerdem hat man dann mehr Bock auf Reisen oder kann er doch wo anderes leben. Deshalb finde ich es ganz wichtig, immer neue Sprachen zu lernen. Und natürlich gibt es noch viele Gründe, warum man Sprachen lernen soll, aber das ist, was mir jetzt auffällt. (P, Reflexion Sprachenporträt, GE_S17)

Mehrsprachigkeit bedeutet für GE_S16, „dass man eine oder mehrere Sprachen als die Muttersprache komplett bzw. zum Teil beherrscht“ (F2, I6, GE_S16). Ihr Bruder definiert Mehrsprachigkeit als das „Verwenden von mehreren Sprachen im Alltag“ (F2, I6, GE_S17).

Die Schülerin schreibt Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag eine große Rolle zu, da sie in einem Land lebt, in dem sie ihre Muttersprache nicht überall sprechen kann. Mit Mehrsprachigkeit verbindet sie keine Nachteile und den Vorteil, „dass man durch Sprachen verschiedene Kulturen kennenlernen kann“ (F2, I7, I8, I9, GE_S16).

Der Schüler gibt an, dass Mehrsprachigkeit in seinem Alltag keine große Rolle spiele.⁶²⁴ Als Vorteile von Mehrsprachigkeit nennt er den Austausch über Kulturen, mit anderen Personen und allgemein eine Weltoffenheit und als nachteilig sieht er den Lernprozess (F2, I7, I8, I9, GE_S17). Beide Lernenden bezeichnen sich als mehrsprachig und begründen mit ihren Sprachenkenntnissen und der Verwendung mehrerer Sprachen im Alltag (F2, I10, GE_S16/S17). Folgende Sprachen spielen in ihrem Alltag eine Rolle:⁶²⁵

⁶²³ Für die Abbildung des digitalen Sprachenporträts vgl. Kap. 4.1.3.2.

⁶²⁴ Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Antworten der Schüler GE_S17 und GE_S15 im zweiten Fragebogen insgesamt sehr ähneln, sodass angenommen werden kann, dass GE_S17 z.T. die Antworten übernommen hat. Daher ist die Angabe zur Rolle von Mehrsprachigkeit verglichen mit seinen Daten aus dem *Mein (Sprachen-)Portfolio* und dem Interview relativiert zu verstehen.

⁶²⁵ Zur übersichtlicheren Darstellung erfolgt die Angabe der Sprachen mit folgenden Kürzeln: De = Deutsch, Sl = Saarländisch, Ar = Arabisch, En = Englisch, Sp = Spanisch.

Sprachgebrauchskontext	GE_S16	GE_S17
Im Unterricht	De, Sp, En	De, Sp, En
In meiner Freizeit	De, Sl, Ar	De, Sl, Ar
In Unterhaltungen mit Freunden	De, Sl, Ar	De, Sl, Ar
In Unterhaltungen mit meiner Familie	Ar	Ar
In Unterhaltungen mit meinen Mitschüler*innen	Sl	De, Sl
In Büchern/Zeitschriften	De	De, En, Ar
Beim Chatten im Internet	De, Sl, Ar	De, Sl, Ar
Beim Musikhören	De, Sp, En, Ar	Ar
In Filmen/Serien	De, En, Ar	De, En, Ar
Auf Blogs	De, En, Ar	De, En, Ar
In sozialen Netzwerken	De, En, Ar	Ar
Bei der Recherche nach Informationen im Internet	De, Ar	--
Beim Online-Gaming	En	De, En, Ar
Auf der Klassenfahrt	De, Sl	De
In den Pausen in der Schule	Sl, Ar	De, Sl, Ar
Im Urlaub	De, En	De, En, Ar
Beim Einkaufen	De	De
Beim Schüler*innenaustausch	De, Sl	De, En, Ar

Tabelle 46: Sprachgebrauchskontexte Fallbeispiel Arabisch GE_S16/17 (F1, I3)

Aus der Tabelle gehen das Arabische und Deutsche als die am häufigsten verwendeten Sprachen hervor. Das Arabische ist für Unterhaltungen mit der Familie sowie für GE_S17 beim Musikhören und in sozialen Netzwerken die einzige verwendete Sprache. Ansonsten verwenden die Lernenden das Arabische in vielfältigen Kontexten, von der Kommunikation mit Freunden bis hin zu (Freizeit-)Aktivitäten, wie beim Chatten im Internet.

Das Deutsche findet sich für fast alle Kontexte – außer der Kommunikation mit der Familie – wieder. Das Saarländische wird v.a. in informellen und nicht digitalen Kontexten, z.B. Unterhaltungen mit Mitschüler*innen, auf dem Pausenhof oder auf Klassenfahrt, verwendet.⁶²⁶

Die Verwendung des Englischen wird im Unterricht, im Urlaub und im medialen (digitalen) Raum und des Spanischen nur im Unterricht und beim Musikhören angegeben.

Das Arabische stellt die Hauptkommunikationssprache innerhalb der Familie und auch mit Freunden dar, wie im folgenden Interviewauszug nochmals deutlich wird:

I: Und welche Rolle spielen deine Sprachen in deinem Leben?

B: Ja, genau. Also ich sprech zum Beispiel Arabisch jetzt zum Beispiel nur Zuhause oder zwischen-also innerhalb meiner arabischen (lacht) Freunden und so [...]. (I, GE_S16, Absatz 30)

Die Lernenden verbinden mit dem Arabischen die positiv konnotierten Adjektive, was auf positive (Sprach-)Einstellungen zur Erstsprache schließen lässt:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	GE_S16	GE_S17
langweilig – interessant	4	4
unmelodisch – melodisch	3	4
unsympathisch – sympathisch	4	4
unlogisch – logisch	4	4
unwichtig – wichtig	4	4

Diagramm 72: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Arabisch Fallbeispiel Arabisch GE_S16, GE_S17 (F1, I4)

⁶²⁶ Dies spiegelt auch das Ergebnis aus der fallübergreifenden Analyse wider, in der dem Dialekt in diesen Kontexten eine besondere Rolle zukommt (vgl. z.B. Kap. 4.1.3.2).

In den Interviews erklären beide Lernende unabhängig voneinander, dass sie das Arabische als ‚schwere‘ Sprache und auch als schwerer zu lernen als das Deutsche einschätzen.

B: Achso, ähm, ja, ähm, ich finde meine Muttersprache ist am schwierigsten eigentlich, weil also für mich ist es sie natürlich nicht, weil es meine Muttersprache ist, aber, wenn ich mir vorstelle, dass ein Deutscher oder keine Ahnung, äh, ein Nicht-Arabisch-Sprecher die arabische Sprache lernen will, dann fällt das wirklich sehr schwer, weil wir ha- wir haben ja ganz andere Struktur als diese Deutsche, Englisch und Spanische. (I, GE_S16, Absatz 26)

B: Äh, ja, also, als Arabisch als Muttersprache, also ich finde, generell, also, dass Arabisch das schwierigste Sprache is, also schwieriger als Deutsch auf jeden Fall. Also deshalb würd ich sagen, es war schon schwierig, Deutsch is jetzt auch noch net so ganz einfach, ähm, aber ja, ich finde es ein bisschen einfacher als Arabisch, deshalb war net so ganz schwierig, ähm, oder momentan mit Spanisch oder so, find ich net so ganz schwierig eine neue Sprache zu lernen im Vergleich zu Arabisch. (I, GE_S17, Absatz 20)

Der Lernende GE_S17 führt weiter aus, dass er sich gerne mit der arabischen Sprache beschäftigt und eigene Texte schreibt. Er versucht seine Aktivitäten auch auf das Deutsche und andere Sprache zu übertragen, da er dies für den Sprachlernprozess als hilfreich empfindet. Zudem erläutert er, dass er das Arabische seit seiner Ankunft in Deutschland nicht mehr aktiv lernt, sich aber z.B. durch das Lesen von Büchern oder Texten weiterhin mit der Sprache befasst und sie implizit weiterlernt. Eine Herausforderung beim Arabischen sieht er in der Plurizentrik, da die Kommunikation v.a. in Dialekten (oder Varietäten) und kaum auf Hocharabisch stattfindet.

B: Ok. Ähm. Also, ähm, arabisch Sprache versuch ich immer, also ich, mag sehr arabische Sprache, vor allem, die Sprache, die is ganz kompliziert, also von der Grammatik und her, deshalb mag ich sehr, also zum Beispiel Sätze zu drechseln und ich schreibe auch viel in arabischer Sprache, so allgemein was ich denke (mhm). Ja und ich mag also halt wirklich in Hocharabisch zu schreiben und ?gasttexte? philosophisch auch gerne. Und das versuche ich auch in Deutsch zu mache, Deutsch oder die andere Sprachen. Ähm, da ich es einfach so ganz gut finde wie man, äh, wenn man, also neue Sprache lernt, vor allem die also komplexe so Sätze zu schreiben. Äh, ja, da also, ich mag sowas also, die, so Sätze zu drechseln und philosophisch zu fragen, Texte zu schreiben.

I: Lernst du hier Arabisch noch weiter oder hattest du Arabisch schon fertig gelernt als du nach Deutschland kamst?

B: Ne, ich hann- also ich war 15 Jahre alt als ich nach Deutschland gekommen bin. Daher, also mit 15 Jahre, kann man die Sprache schon gut, also, also in Deutschland, ne, da lerne ich Arabisch net weiter. Mir hann nur ein Test geschrieb (mhm), also wo die sagen, dass mir wirklich Arabisch können, dass Sprache erkannt wird. Äh, ja, aber Unterricht, also ich lese halt Bücher auf Arabisch und sowas und da kann man auch was Neues lernen, bestimmt, aber so offiziell nicht.

I: Das ist in Deutschland mit dem Deutschen ja im Prinzip auch nicht anders. Die arabische Sprache scheint aber schon sehr komplex zu sein, das haben wir ja in eurer Präsentation auch gesehen.

B: Ja, das stimmt. Also in der arabischen Sprache gibt es ganz viele Dialekte und eigentlich redet man fast nie auf Hocharabisch, auch im ?Letter? und ganz viele könnten das einfach nicht. Also, ja, es is schon bisschen schwieriger als Deutsch, also euer Hochdeutsch, und dauert ein bisschen länger, also, wenn man Hocharabisch reden will. (I, GE_S17, Absatz 24-28)

Neben dem Arabischen sind das Deutsche und Saarländische relevant im Alltag der Lernenden.

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	GE_S16		GE_S17	
	Deutsch	Saarländisch	Deutsch	Saarländisch
langweilig – interessant	3	2	2	4
unmelodisch – melodisch	2	3	1	4
unsympathisch – sympathisch	3	2	2	4
unlogisch – logisch	4	2	3	4
unwichtig – wichtig	4	2	4	4

Diagramm 73: : Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Deutsch und saarländischer Dialekt Fallbeispiel Arabisch GE_S16, GE_S17 (F2, I1)

Beide Lernende verbinden das Deutsche v.a. mit dem Adjektiv ‚wichtig‘ und in geringerem Maße mit den Adjektiven ‚interessant‘, ‚sympathisch‘ und ‚logisch‘. Sie empfinden das Deutsche – wie ihre Mitschüler*innen auch – eher als ‚unmelodisch‘. Die Einschätzung der beiden Lernenden zum Deutschen ist dabei annähernd vergleichbar, wobei GE_S16 eher zu den positiv konnotierten Adjektiven tendiert als GE_S17.

Beim Saarländischen wiederum zeigen sich deutliche Unterschiede. Die Schülerin schreibt dem Dialekt eher die negativ konnotierten Adjektive zu und sieht auch dessen Wichtigkeit als eher gering an. Der Schüler hingegen verbindet das Saarländische mit den positiv konnotierten Adjektiven. Diese Einschätzung ist insofern glaubhaft, als der Schüler im Interview z.T. im Dialekt antwortet (siehe z.B. vorangegangener Auszug) und sich im Unterricht und mit seinen Mitschüler*innen primär im Dialekt unterhielt, während seine Schwester kaum Gebrauch davon machte. Aus den Notizen in meinem Forschungstagebuch ergibt sich die Hypothese, dass er das Saarländische verwendete, um sich besser in die Cliques der männlichen Mitschüler integrieren zu können, in denen die Kommunikation primär im Dialekt ablief.

Auf die Rolle des Deutschen in ihrem Alltag weisen die Lernenden bereits in ihren Sprachenporträts hin (s.o) und ergänzen ihre Überlegungen auch im Interview nochmals:

I: [...] Wie hat dir das Seminarfach insgesamt gefallen?

B: Ähm, also es hat mir wirklich sehr gut gefallen, weil ich mich, ähm, sehr betroffen fühle vom Thema Mehrsprachigkeit, weil ich die deutsche Sprache, die ich im Alltag spreche, nicht meine Muttersprache ist und von daher fühle ich mich sehr genau betroffen. Und das Thema generell interessiert mich sehr, ähm, da ich auch mehrere Sprachen beherrsche und ja. (I, GE_S16, Absätze 1-2)

I: [...] Wie hat dir das Seminarfach insgesamt gefallen?

B: Also, was mir am Seminarfach? (mhm). Also das hat mir sehr gut gefallen, also, dass man was mit Sprachen macht. Vor allem, äh, ich als Ausländer, das sozusagen, (???), also wie das für mich als erstes war, es war ganz schwierig für mich Deutsch zu lernen (mhm). Un im Seminarfach kann man das so lernen, wie man ähm, mit neuer Sprache rangehen kann, und ja so weit, das hat mir sehr gut gefallen. (I, GE_S17, Absätze 1-2)

I: Und welche Rolle spielen deine Sprachen in deinem Leben?

B: [...] aber ich spreche natürlich die deutsche Sprache in meinem Alltag, zum Beispiel in der Schule oder auf der Straße oder so (mhm), also da spielt natürlich die deutsche Sprache eine sehr sehr große Rolle. (I, GE_S16, Absatz 30)

Wie in den Interviewauszügen deutlich wird, sehen die Lernenden das Deutsche für die erfolgreiche Integration in der deutschen Gesellschaft als wichtig an:

I: Ok. Ich habe hier drei Aussagen für dich mitgebracht und mich würde interessieren, was du dazu sagst. Die erste lautet: Mehrsprachigkeit ist in vielen Lebensbereichen ein wichtiger Faktor.

B: Ja, natürlich. Ähm, da stimme ich natürlich zu. Weil, äh, ja wie gesagt, wenn man, wie ich jetzt zum Beispiel, in einem anderen Land lebt, wo man die eigene Muttersprache nicht sprechen kann, äh, ist eine zweite Sprache oder dritte oder vierte, keine Ahnung, natürlich sehr sehr wichtig und, ähm, ohne das geht natürlich das nicht, weil ich hab das natürlich erlebt als ich nach Deutschland kam und die deutsche Sprache gar nicht verstanden habe und so, äh, da kann man sich einfach nicht integrieren in die Gesellschaft und die Sprache und so. Also von daher ist das wirklich ein sehr sehr wichtiger Faktor. (I, GE_S16, Absatz 34)

Für die Fremdsprachen Französisch, Spanisch und Englisch ergibt sich folgendes Bild:

Adjektiv (Wert 1) – Adjektiv (Wert 4)	Französisch		Spanisch		Englisch	
	GE_S16	GE_S17	GE_S16	GE_S17	GE_S16	GE_S17
langweilig – interessant	2	--	3	3	3	4
fremd – vertraut	2	--	3	3	3	4
schwer – leicht	2	--	3	3	4	4
unmelodisch – melodisch	3	--	2	4	3	4
unsympathisch – sympathisch	4	--	3	4	4	4
unwichtig – wichtig	2	--	3	2	3	4
unlogisch – logisch	3	--	4	4	4	4

Diagramm 74: Eigenschaftszuschreibung mit Adjektivgegensatzpaaren Fremdsprachen Fallbeispiel Arabisch GE_S16, GE_S17 (F2, I4)

Das Französische wurde nur von GE_S16 erlernt. Sie nimmt es zwar als ‚sympathische‘, aber gleichzeitig auch als eher ‚langweilige‘, ‚fremde‘, ‚schwere‘ und ‚unwichtige‘ Sprache wahr. Das Spanische empfinden beide Lernende eher als ‚interessant‘, ‚vertraut‘ und ‚leicht‘. Wie aus den sprachbiographischen Daten und dem Interview hervorgeht, wird das Spanische v.a. im Schulkontext verortet und spielt ansonsten eine marginale Rolle. Das Englische wird von beiden Lernenden positiv und in seiner Funktion als *lingua franca* als wichtig wahrgenommen.

I: Und welche Rolle spielen deine Sprachen in deinem Leben?

B: [...] Englische Sprache ist natürlich auch sehr wichtig, weil es eine weltweite Sprache ist und man sie, ja, viel braucht und so. Die spanische Sprache lerne ich halt nur in der Schule seit drei Jahren und brauch ich eigentlich nicht so sehr, sondern, ähm, nur als eine dritte Fremdsprache, in der Schule zu lernen. (I, GE_S16, Absatz 30)

I: Hat sich deine Sicht auf Sprachen im Laufe des Seminarfachs verändert?

B: Ja, klar. Also, äh, nach dem Seminarfach oda im Seminarfach hann ich mehr Bock, also mehr Sprachen zu lernen (mhm), da das wichtisch is oder hann ich das im Seminarfach so gesiehn. Wenn man mehr Sprachen lernt, dann kann man so besser zum Beispiel reisen oder mit Leute reden, obwohl also Englisch, würde ich sagen, also reicht schon, oder, also so allgemein. Aber auch wenn man mehr Sprachen lernt, dann ist das auf jeden Fall besser, also mehr Chancen in Zukunft. (I, GE_S17, Absatz 17-18)

Der Lernende GE_S17 kommt an anderer Stelle zu dem Schluss, dass das Verfügen über mehr als drei Sprachen zwar hilfreich und erstrebenswert ist, es in seinem aktuellen Lebensumfeld aber ausreicht, Englische und Deutsch zu können.

I: Kommen wir zur nächsten Aussage: Jeder Bürger sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen können. Was sagst du dazu?

B: (8) Ne, hann ich net, also net muss (mhm) oder sollte, sondern es is gut, wenn man drei Sprachen, äh, kann, sprechen kann, ich kann zum Beispiel drei und bisschen Spanisch, also vier, wenn man's zählt, aber ne, eigentlich die Muttersprache und eine Sprache, also ?Nebensprache? reicht schon, also zum Beispiel, wenn man Englisch redet und Deutsch, das reicht eigentlich hier. (I, GE_S17, Absatz 33-34)

Auch wenn die Lernenden den romanischen Sprachen keinen vergleichbaren Stellenwert wie dem Englischen zuschreiben, ist erkennbar, dass sie aus der Einheit zum interkomprehensiven Lernen (Modul 3) Erkenntnisse zu Sprachlernstrategien und -techniken ziehen konnten, die sie bei ihrem weiteren Sprachenlernen und dem Umgang mit Sprachen unterstützen. In diesem Kontext zeigt sich, dass deutlich zur (Weiter-)Entwicklung und Förderung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz beigetragen werden konnte.

I: Mhm und was würdest du sagen hast du dazugelernt?

B: Äh, ja klar, also wie man, zum Beispiel, wenn man neue Sprachen lernt, also haben wir so gelernt im Seminarfach, dass man mit andere Sprache, zum Beispiel Muttersprache, äh, so paar Worte so zusammenhängen kann, damit man da neue Worte lernen kann. Und ja, das hat mir sehr gut- das hat das- das hat mir geholf, vor allem bei also gerade in Spanisch, das is die neue Sprache, die ich gelernt hab, das waren manche Worte, dass ich zum Beispiel in Englisch oder halt auch manchmal in Arabisch, die gleichen Worte, so, dass hab ich im Seminarfach gelernt. (I, GE_S17, Absatz 5-6)

I: Wir haben jetzt schon über das Seminarfach gesprochen. Was würdest du sagen, hast du dazugelernt? (3) Oder was nimmst du mit für dich?

B: Ähm, dass Sprachen sehr sehr sehr wichtig sind, weil man durch die Sprachen natürlich mehr Kulturen und, ähm, andere Leute so kennenlernt, weil oft die Sprache kann man- also ich sag mal so, dass die Sprache eigentlich eine Tür ist zwischen, ähm, ja, zwischen man sich selbst und den- die Leuten aus anderen Ländern kennenzulernen. (I, GE_S16, Absätze 9-10)

Mir hat das Seminarfach „Mehrsprachigkeit“ generell sehr sehr gut gefallen, weil ich mich beim Thema betroffen fühle, denn ich bezeichne mich selbst als mehrsprachig. Ich beherrsche selbst 3 Sprachen, Arabisch (Muttersprache), Englisch und Deutsch. Spanisch und Französisch habe ich auch für 3-4 Jahre gelernt, aber würde meine Sprachenkenntnisse im Spanischen und Französischen nicht als perfekt bezeichnen. Im Seminarfach hat es mir am Besten gefallen, dass wir immer versucht haben, Texte auf fremden Sprachen bzw. die Absichten der Texte grob zu verstehen. Ich habe durch das Seminarfach mehr über Sprachen erfahren und welche Sprachen sich ähnlich sind usw. (P, Abschlussreflexion, GE_S16)

Im Seminarfach haben wir letztes Schuljahr ganz viele Sachen zusammen gemacht. Manche von denen waren sehr interessant, was mir echt Spaß gemacht wie zum Beispiel ein Sprachenportfolio zu erstellen. Da müssten wir alles, was mit Sprachen zu tun hat, bearbeiten und dann einheften. Das schönste daran ist, dass man immer alles dabei hat und kann ganz schnell und ordentlich die Informationen durchlesen. Es gab das, wie man ein Wort in iner Sprache durch die andere erkennen kann. (P, Abschlussreflexion, GE_S17)

Das Fallbeispiel der beiden arabischsprachigen Schüler*innen verdeutlicht die wichtige Rolle und den unmittelbaren Lebensweltbezug lebensweltlicher und schulischer Mehrsprachigkeit.

4.1.3.9 Zusammenfassung Fallbeispiele III

Die Fallbeispiele eröffnen weitere Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und das (Mehr-)Sprachenlernen.

Das erste Fallbeispiel (Kap. 4.1.3.7) fokussiert die Stereotype Englisch als ‚leichte‘ und Französisch als ‚schwere‘ Fremdsprache und führt Gründe für diese (Sprach-)Einstellungen aus. Es zeigt sich, dass das Englische v.a. durch seine Omnipräsenz im Leben der Lernenden, der Zuschreibung als ‚leichte‘ Sprache und der insgesamt positiven Wahrnehmung als wichtige Sprache im privaten und beruflichen Kontext gilt. Das Fallbeispiel bestätigt und vertieft die Erkenntnisse aus der fallübergreifenden Analyse – aller Lerngruppen – sowie dem Fallbeispiel *Englisch als ‚leichte‘, wichtige Sprache und das Lateinische als Brückensprache in die Romania* (Kap. 4.1.1.7). Dem Französischen hingegen kommt trotz der Nähe des Saarlandes zu Frankreich und der damit verbundenen regionalen Bedeutung der Sprache eine sehr geringe Alltagsrelevanz zu. Einerseits bieten sich besondere Potenziale für das Leben und Arbeiten in einer dynamischen Grenzregion. Andererseits ist Frankreich nah und ‚bekannt‘, es wird als nicht spannend oder exotisch wahrgenommen werden. Auch der Familien- und Freundeskreis kann die Wahrnehmung des Französischen maßgeblich beeinflussen. Der Schüler verbindet mit dem Französischen eher negative (Sprach-)Einstellungen, die hauptsächlich auf der Wahrnehmung als ‚schwere‘ und eher

unwichtige Sprache basieren. Trotzdem bedauert er, das Französische nicht erlernt zu haben. In der fallübergreifenden Analyse geht für die deutliche Mehrheit der Lernenden eine ablehnende Haltung zum Französischen hervor. Auch der Lernende dieses Fallbeispiels zeigt eine negative Wahrnehmung des Französischen, durch die gezielte Thematisierung der Gründe im Interview relativiert sich diese allerdings. Das Fallbeispiel verdeutlicht, welchen Einfluss der ‚Ruf‘ einer Sprache bereits in der Grundschule und dann auch im folgenden Spracherwerbsprozess an der weiterführenden Schule innehat. Ähnliche Erkenntnisse gehen auch aus der fallübergreifenden Analyse hervor (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.2; 4.1.2.2; 4.1.3.2).

Im zweiten Fallbeispiel (Kap. 4.1.3.8) zeigt sich die Rolle von Mehrsprachigkeit für geflüchtete Jugendliche, in diesem Fall aus Syrien mit Arabisch als Erstsprache. Sie schreiben dem Deutschen für die Integration in Deutschland eine zentrale Bedeutung zu und es zeigt sich, dass auch der Aufbau von Dialektkompetenz zur Assimilation v.a. unter Gleichaltrigen beitragen kann. Besonders beeindruckend ist die Sprachkompetenz im Deutschen, die die Lernenden im Laufe von zwei bis drei Jahren entwickeln konnten. Das Arabische wird hauptsächlich innerhalb der Familie und im digitalen Raum verwendet und gepflegt, allerdings nicht in einem offiziellen Kontext, wie etwa im Arabischunterricht. Die Fremdsprache Englisch wird für die internationale Kommunikation sowie das Leben und Arbeiten in einer globalisierten Welt am wichtigsten eingeschätzt, dem Spanischen kommt kaum Alltagsrelevanz zu. Dies bestätigt auch die Erkenntnisse aus der fallübergreifenden Perspektive (vgl. z.B. Kap. 4.1.3.2).

4.1.4 Zwischenfazit I

Umsetzung: Rahmenbedingungen und Module

Das *SF Mehrsprachigkeit* konnte an allen drei Schulen erfolgreich durchgeführt werden. Die modulare Struktur ermöglichte es dabei, flexibel auf die jeweiligen (schulspezifischen) Vorgaben einzugehen und die Inhalte an die Lerngruppe anzupassen. Einerseits war so das Erproben unterschiedlicher Umsetzungsformate von einem thematischen Halbjahr bis zu der Dauer von zwei Schuljahren möglich, was jedoch andererseits die Vergleichbarkeit reduzierte.

Lerngruppenszusammensetzung mit besonderer Berücksichtigung des sprachlichen und kulturellen Repertoires

Aus der Analyse geht hervor, dass v.a. schulische Mehrsprachigkeit innerhalb der Lerngruppen relevant ist und die Schulfremdsprachenkenntnisse und Spracherwerbsreihenfolgen heterogen sind.⁶²⁷ Lebensweltliche Mehrsprachigkeit nimmt eine eher untergeordnete Rolle ein, da nur 14 (19 %) der insgesamt 73 Lernenden eine (weitere) Erstsprache zum Deutschen angeben. Dies kann v.a. mit der Lage der Schulen im ländlichen Raum begründet werden (vgl. z.B. auch Rothe 2012: 150f.; 157). Insgesamt zeigen die Lernenden – bis auf Ausnahmen in der GE-Lerngruppe – ein großes Interesse am Sprachenlernen und die Mehrheit möchte mindestens noch eine weitere Sprache erlernen (vgl. auch Meißner et al. 2008: 62ff.).

Hinsichtlich der sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Schüler*innen gehen positive (Sprach-)Einstellungen⁶²⁸ zum Deutschen, ihren (weiteren) Erstsprachen sowie den saarländischen Dialekten hervor.

Dem Deutschen kommt dabei eine zentrale Rolle zu, denn es stellt die wichtigste Sprache in der alltäglichen mündlichen sowie schriftlichen Kommunikation und in grundlegenden Aktivitäten des Alltags, wie Musik hören, lesen oder Serien schauen, dar. Das Deutsche wird größtenteils mit positiv konnotierten Adjektiven verbunden, z.B. ‚sympathisch‘ und ‚wichtig‘, die Sprachmelodie wird dagegen eher als ‚unmelodisch‘ wahrgenommen (vgl. auch Gärtig/Plewnia/Rothe 2010: 13ff.).

Die (weiteren) Erstsprachen werden v.a. innerhalb der familiären und informellen Kommunikation und z.T. auch bei den für das Deutsche beispielhaft genannten weiteren Freizeit-aktivitäten verwendet. Die Sprachkompetenz ist dabei heterogen und die Verwendung

⁶²⁷ Insbesondere für die Analyse der digitalen Sprachenporträts bestätigt sich für einige Lernende die Erkenntnis aus Busch (2022), an deren Studie 6-11-Jährige teilnahmen, dass sie ihr mehrsprachiges Repertoire weniger in Bezug auf Kompetenzen wahrnehmen, sondern eher auf das, was sie mit ihren Sprachenkenntnissen tun können und wie/wo sie sie einsetzen.

⁶²⁸ Die folgenden Erkenntnisse bilden die fallübergreifende Perspektive ab, es bleibt zu bedenken, dass (Sprach-)Einstellungen individuell verschieden sind (vgl. auch Meißner et al. 2008: 157ff.). Weitere Einblicke ermöglichen die Fallbeispiele.

der Erstsprache ist individuell von einer aktiven täglichen bis hin zu einer auf bestimmte Kontexte beschränkte Anwendung der Sprachen. Dies ist durchaus normal für viele Lernende mit einer oder mehreren Herkunftssprachen (Mehlhorn 2020: 24). Besonders in den Modulen (4, 8) zum kleinen und großen Mehrsprachigkeitsprojekt erfahren die Herkunftssprachen der Lernenden eine besondere Wertschätzung. In der BG- sowie GE-Lerngruppe entscheiden sich die Lernenden für die aktive Auseinandersetzung mit ihren weiteren Erstsprachen, z.B. in Form von Sprachkursen. Diese Vorstellungen stießen auf großes Interesse und Bewunderung. Es zeigt sich deutlich, wie vergleichsweise einfach Herkunftssprachen fortlaufend in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden können und mit welchem positiven Effekt dies auch für die Lernenden hinsichtlich der Förderung und Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz verbunden sein kann. Bestätigt und vertieft werden die Erkenntnisse der fallübergreifenden Analyse nochmals im Fallbeispiel zum Kurdischen als weitere Erstsprache (Kap. 4.1.1.8).

Eine besondere Rolle nehmen die Lernenden mit Arabisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache in der GE-Lerngruppe ein (vgl. Fallbeispiel Kap. 4.1.3.8). Sie haben den stärksten Bezug zu ihrer Erstsprache. Dies erklärt sich auch damit, dass sie nicht in Deutschland, sondern in ihrem Herkunftsland bis zur Migration im Jugendalter aufgewachsen sind. Das Arabische als fester Bestandteil der inner- und außerfamiliären Kommunikation verliert durch die Migration im Alltag der Lernenden an Relevanz und wird auf ausgewählte Kontexte beschränkt. Ihre bilingual in Deutschland aufgewachsenen Mitschüler*innen hingegen sprechen die weiteren Erstsprachen hauptsächlich innerhalb der Familie und in bestimmten Kontexten. Mehlhorn (2020: 24) gibt zu bedenken, dass es „nicht sinnvoll [ist], Herkunftssprecher/innen als ‚Muttersprachler/innen‘ zu bezeichnen.“ Sie begründet damit, dass die Herkunftssprache „in vielen Fällen hauptsächlich als Familiensprache fungiert, [...] der sprachliche Input in der HS auf wenige Kontaktpersonen und Register begrenzt [bleibt] und [...] nicht vergleichbar mit dem von monolingual aufwachsenden Gleichaltrigen im Herkunftsland [ist]“ (ibid.). Die Erkenntnisse dieser Arbeit stützen diese Beobachtung, allerdings identifizieren sich die Lernenden stark mit dem Konzept der ‚Muttersprache‘. Daher stimme ich Mehlhorn aus der Forschungsperspektive zu. Für die Schulpraxis halte ich die Bezeichnung der Lernenden als ‚Muttersprachler*innen‘ aber für zulässig und sinnvoll, v.a. in Bezug auf Identitätsbildung und Förderung von *Multilingual Language Awareness*.

Ein hoher Lebensweltbezug und eine starke Alltagsrelevanz kommt auch dem Saarländischen zu, das primär in der mündlichen informellen Kommunikation mit Familie und Freunden verwendet und z.T. als alleinige ‚Sprache‘ für diese Sprachgebrauchskontexte angegeben

wird.⁶²⁹ Wie daraus folgt, stellt die innere Mehrsprachigkeit (vgl. Wandruzka 1979), insbesondere bezogen auf Dialekte, einen wichtigen Teil des sprachlichen und kulturellen Repertoires und der Identität der Lernenden dar, der bislang in Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik nur marginal berücksichtigt wurde. Im Fallbeispiel (Kap. 4.1.1.9) werden ergänzend die Bedeutung des regionalen Zugehörigkeitsgefühls und der emotionalen Verbindung mit dem Dialekt sowie der Wahrnehmung des Saarländischen als Heimatsprache deutlich. Zudem zeigt sich, welchen Beitrag die Einbeziehung von Dialektkompetenz für die Ausbildung und Förderung von *Multilingual Language Awareness* leisten kann.

Die (Sprach-)Einstellungen zu den schulischen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Latein sind heterogen.

Die Lernenden haben positive (Sprach-)Einstellungen zum Englischen, es gilt als ‚beliebt‘, ‚sympathisch‘ sowie ‚wichtig‘ für das Leben und Arbeiten in einer globalisierten Welt und wird gerne erlernt (vgl. Fallbeispiele 4.1.1.7; 4.1.3.7; vgl. auch Meißner et al. 2008: 62ff.; Rothe 2012: 124). Dies gilt auch, obwohl es nicht von allen Lernenden als ‚leichte‘ Sprache wahrgenommen wird (vgl. z.B. GE-Lerngruppe Kap. 4.1.3.2). Die Sprachkompetenz im Englischen wird in allen drei Lerngruppen am höchsten verglichen mit dem Französischen, Spanischen und Lateinischen eingeschätzt. Zudem ist das Englische im Alltag der meisten Lernenden durch die Nutzung von Social Media, die Kommunikation mit Freunden und allgemein im medialen Bereich präsent, z.B. beim Musikhören. Das Englische übernimmt auch eine identitätsbildende Funktion. Insbesondere in der BG-Lerngruppe zeigt sich ein starker Lebensweltbezug, der für manche Schüler*innen mit dem Deutschen vergleichbar ist, was auf die anderen beiden Lerngruppen nicht zutrifft (vgl. Fallbeispiel Kap. 4.1.1.7).

Zum Französischen haben die meisten Lernenden eher negative (Sprach-)Einstellungen. Es wird in allen drei Lerngruppen als ‚schwere‘ Sprache eingeordnet und am häufigsten als Sprache, die nicht gerne gelernt wird, angegeben. In der BG- und der GE-Lerngruppe polarisiert das Französische, die Schüler*innen haben entweder positive oder negative (Sprach-)Einstellungen und lernen die Sprache entsprechend gerne oder nicht gerne. Eine ‚neutrale Sicht‘ scheint es nicht zu geben. Diese Erkenntnis spiegelt sich auch in Rothe (2012: 124) wider, in deren Studie das Französische als einzige romanische Sprache gleichzeitig als sympathische und unsympathische Sprache eingeschätzt wurde. Letzteres wird vorwiegend mit der

⁶²⁹ Ähnliche Erkenntnisse zur Dialektkompetenz und Gebrauchsfrequenz in Deutschland finden sich in Gärtig/Plewnia/Rothe (2010: 136). Für im Saarland gesprochene Dialekte geht aus der Studie hervor, dass 94,4% der Befragten über Dialektkompetenz verfügen, der im Vergleich mit den anderen Bundesländern höchste Wert. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass nur 18 Personen dieses Item beantworteten. Die Gebrauchsfrequenz (N = 17) hingegen stellt sich für saarländische Dialekte heterogen dar (ebd. 147), was nicht mit den Erkenntnissen dieser Arbeit übereinstimmt.

Zuschreibung des Französischen als ‚schwere Sprache‘, möglichen negativen Assoziation des Französischen als Schulfremdsprache und der (schlechten) Benotung begründet. In einem der Fallbeispiele (Kap. 4.1.3.7) zeigt sich, dass der Lernende zwar negativ zum Französischen eingestellt ist, es nicht gerne lernt und als ‚schwer‘ empfindet, die Sprache an sich allerdings als schön und nützlich für das Leben und Arbeiten in der Großregion empfindet. Gründe für seine (Sprach-)Einstellungen und das aus seiner Perspektive Versäumnis, die Sprache erlernt zu haben, gehen hauptsächlich auf externe Faktoren, wie Einflussnahme durch Freunde und Elternhaus, zurück. Dies lässt die Hypothese zu, dass sich bereits der ‚Ruf‘ des Französischen vor dem Sprachlernprozess auf diesen negativ auswirken kann. In der GY-Lerngruppe, in der das Französische als erste Fremdsprache belegt wurde, zeigen sich im Vergleich die negativsten (Sprach-)Einstellungen zum Französischen, die von fast allen Lernenden geteilt werden. In dieser Lerngruppe konnte dies allerdings durch das thematische Halbjahr zu Mehrsprachigkeit nachweislich ins Positive verändert werden, in den anderen Lerngruppen bleiben die beiden ‚Pole‘ weitestgehend erhalten.

Hinsichtlich der Sprachkompetenz, die v.a. mithilfe von GeR-Deskriptoren eingeordnet wurde, zeigt sich, dass trotz der hohen Lernjahranzahl von durchschnittlich über fünf Jahren die Selbsteinschätzung für das Französische vergleichsweise gering ausfällt. Damit bestätigt sich in diesem Kontext die Erkenntnis von Venus (2017: 312), dass „die Schülerinnen und Schüler, die positive Einstellungen zum Französischen haben, sich bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten eine höhere Leistung zuschreiben“ (vgl. auch Fallbeispiele 4.1.1.7; 4.1.2.8).⁶³⁰

Die Alltagsrelevanz des Französischen ist in allen Lerngruppen gering und beschränkt sich z.B. auf das Musikhören und verschiedene Reisekontexte, wie Urlaub, Klassenfahrt oder Schüler*innenaustausch. Durch die Grenz Nähe des Saarlandes zu Frankreich entsteht kein zusätzlicher Lebensweltbezug. Dass negative (Sprach-)Einstellungen zum Französischen auch mit der „Zuschreibung als ‚schwere‘ Sprache und [einem] geringen Nützlichkeitswert auf unterschiedlichen Ebenen (Alltag, Beruf, Französisch als Brückensprache) identifiziert“ werden, wird in dieser Studie, ebenso wie in Venus (2017: 309), bestätigt. Der geringe Nützlichkeitswert des Französischen kann dabei auf den hohen Nützlichkeitswert des Englischen und den sich daraus ergebenden „Effekt der motivationalen Interferenz“ zurückgeführt werden (ibid.). Dieser besagt, dass die Lernenden mit dem Englischen bereits „eine für sie im privaten als auch beruflichen Bereich sehr nützliche Sprache lernen [und daher]

⁶³⁰ Venus (2017: 312) basiert ihre Items ebenfalls auf den GeR-Deskriptoren: „Im Rahmen der Selbsteinschätzung wurden den Schülerinnen und Schülern vier Zustimmungsaussagen in Form von Kann-Beschreibungen vorgelegt, welche in Anlehnung an die Deskriptoren zur Selbsteinschätzung des GeR [...] für das Niveau A2 formuliert wurden.“

das Erlernen einer weiteren Fremdsprache als weniger wertvoll“ einschätzen (ibid.; vgl. auch Schwender 2018: 100; 110). Dies wird in der vorliegenden Arbeit in der fallübergreifenden Analyse ebenso wie in den Fallbeispielen (z.B. Kap. 4.1.1.7; 4.1.3.7) bestätigt.

Wie in den Fallbeispielen (vgl. Kap. 4.1.2.8; 4.1.2.9) deutlich wird, kann eine romanische Sprache als Erstsprache zu einer positiven Wahrnehmung des Französischen beitragen. (Sprach-)Einstellungen erweisen sich dabei als entscheidender Faktor, denn das Verfügen über eine romanische Erstsprache ist nicht ausschlaggebend. Liegen negative (Sprach-)Einstellungen zum Französischen vor, kann der Transfer aus der romanischen Erstsprache ins Französische auch blockiert werden, während positive (Sprach-)Einstellungen den Sprachlernprozess unterstützen. Das Spanische verbinden die Lernenden mehrheitlich mit positiven (Sprach-)Einstellungen (vgl. z.B. auch Meißner et al. 2008: 62ff.; Rothe 2012: 124), auch wenn es ebenso wie das Französische eher als ‚schwere‘ Sprache gilt. Es wird von den Schüler*innen als dritte Fremdsprache oder als zweite/dritte in der Oberstufe einsetzende Fremdsprache gelernt. Die Mehrheit der Lernenden gibt eine Lernjahranzahl von durchschnittlich etwa zwei Jahren an. Dabei schätzen die Lernenden ihre Sprachenkenntnisse ähnlich wie für das Französische ein, was aufgrund der unterschiedlichen Lernjahranzahl zunächst überrascht und erneut auf die negative Wahrnehmung des Französischen hinweist. Die Motivation für das Spanischlernen ist durch die positiven Assoziationen, bspw. mit Urlaub, Strand, Musik, höher, wodurch auch die Bereitschaft zum Erlernen der Sprache gestärkt wird (vgl. z.B. auch Neveling 2017b: 70). Der Lebensweltbezug ist für das Spanische ähnlich gering wie für das Französische und umfasst v.a. das Musikhören oder Urlaubskontexte.

Auch das Lateinische wird – obwohl der Sprachgebrauch auf den Unterricht begrenzt ist – positiv wahrgenommen. Für einzelne Schüler*innen ist es auch aufgrund von historischen oder theologischen Interessen relevant. Die Sprachkompetenz wird von den Lernenden heterogen eingeschätzt, was auch mit der Lernjahranzahl zusammenhängt. Aus dem Fallbeispiel (Kap. 4.1.1.7) folgt eine dienliche Funktion des Lateinischen für das sprachenvernetzende Lernen innerhalb der romanischen Sprachenfamilie sowie für das Verstehen von Fachterminologie. Die Einbeziehung des Lateinischen konnte zudem zur Verbesserung des Französischlernens beitragen, obwohl die Schülerin das Französische länger lernt und besser beherrscht.

Aus den Daten geht für die Fremdsprachen eine Tendenz zu einem Zusammenhang zwischen eingeschätzter Sprachkompetenz und (Sprach-)Einstellungen hervor. D.h. wird eine Sprache im Sprachenpass mit höherem Niveau eingeschätzt, sind auch (Sprach-)Einstellungen zu dieser Sprache positiver und vice versa (vgl. auch Rothe 2012: 139f.; für das Französische vgl. Venus 2017: 312). Dies wird exemplarisch auch in den Fallbeispielen deutlich (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.7;

4.1.2.8; 4.1.2.9; 4.1.3.7). Zusätzlich kann der Lebensweltbezug (Sprach-)Einstellungen, positiv wie negativ, beeinflussen. Eine Ausnahme bildet das Spanische, das trotz geringem Lebensweltbezug und vergleichsweise basalen Sprachenkenntnissen von der Mehrheit der Lernenden mit positiven (Sprach-)Einstellungen verbunden wird.

Wird die Variable Geschlecht betrachtet, ergibt sich, dass 50 Schülerinnen (68 %) und 23 Schüler (32 %) teilnahmen. Durch die Wahlmöglichkeit aus Seminarfachangeboten verschiedener Themen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Schülerinnen interessierter und motivierter an der Teilnahme an (mehr-)sprachenbezogenen Unterrichtsangeboten als Schüler sind.⁶³¹ Mit Bezug auf die (Sprach-)Einstellungen der Lernenden zeigen sich keine statistisch signifikanten geschlechterspezifischen Unterschiede für das Englische, während die romanischen Sprachen mehrheitlich von den Schülerinnen mit positiveren (Sprach-)Einstellungen verbunden werden.⁶³² Die Erkenntnisse stimmen weitestgehend mit Venus (2017: 314) und Meißner et al. (2008: 103) überein (vgl. auch Kap. 2.3.5; vgl. auch Rothe 2012: 156).

Hinsichtlich der Sprachenerwerbsreihenfolge können für die BG- und GE-Lerngruppe v.a. aufgrund der heterogenen Sprachlernprofile keine aussagekräftigen Ergebnisse formuliert werden. In der GY-Lerngruppe⁶³³ wird das Französische als erste Fremdsprache mit den negativsten (Sprach-)Einstellungen verbunden, was sich z.B. in der Tendenz hin zu den Adjektiven ‚unwichtig‘, ‚unsympathisch‘ und ‚schwer‘ zeigt. Trotz dieser Ablehnung ihrer ersten Fremdsprache, die im Saarland bereits ab dem Grundschulalter erlernt wird, profitieren die Lernenden bei der romanischen Texterschließung vergleichsweise mehr von ihren Französischkenntnissen. Dies spricht für das Französische als erste Fremdsprache. Dass „Schülerinnen und Schüler mit Französisch als erster Fremdsprache [...] positivere Einstellungen als diejenigen mit Französisch als zweiter Fremdsprache [haben]“, wie aus Venus (2017: 309) hervorgeht, zeigt sich in der vorliegenden Studie damit nicht. Einmal mehr deuten die Erkenntnisse dieser Arbeit darauf hin, dass (Sprach-)Einstellungen zum Französischen auch von der Schulform abhängen könnten. In der GY-Lerngruppe wurden in dieser Studie, wie in Venus (2017: 318), negativere (Sprach-)Einstellungen als in den Vergleichsgruppen festgestellt. Es ist daher noch zu beforschen, welche Rolle Einstellungen zu (Fremd-)Sprachenunterricht an verschiedenen Schulformen einnehmen.

⁶³¹ In der GE-Lerngruppe nahmen 11 Schüler teil, von denen lediglich ein Lernender das *SF Mehrsprachigkeit* aus Interesse gewählt hat.

⁶³² Das Englische wird geschlechterunabhängig von den Schüler*innen in den vorliegenden Daten gleichermaßen positiv eingeschätzt.

⁶³³ In der Lerngruppe waren das Französische und Englische für alle Lernenden die erste und zweite Fremdsprache und das Spanische/Lateinische für je neun Lernende die dritte Fremdsprache.

SF Mehrsprachigkeit: Motivation für die Wahl, Evaluation, Wiederbelegung

Das *SF Mehrsprachigkeit* wird von den Lernenden insgesamt positiv bewertet und führt für die Mehrheit der Lernenden zu einem deutlichen, nachhaltigen⁶³⁴ Erkenntnisgewinn in Bezug auf ihr sprachliches und kulturelles Repertoire, ihr (Mehr-)Sprachenlernen und ihre Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit. Die positivste Evaluation und der größte Erkenntnisgewinn zeigt sich für die BG-Lerngruppe, gefolgt von der GY- und der GE-Lerngruppe. Zum Gelingen trugen neben allgemeinen für jeden Unterricht geltenden Faktoren, wie Motivation oder Interesse, v.a. die inhaltliche Ausgestaltung bei. Dabei entscheidend war zudem die Passung der Rahmenbedingungen und Module an die jeweilige Lerngruppe.

Aus inhaltlicher Sicht nehmen die Lernenden insbesondere die Module 2 *Eine kleine Einführung in das komplexe Phänomen Mehrsprachigkeit* und 3 *Die romanische Sprachenfamilie und EuroComRom* am positivsten wahr, wobei für letzteres auch konstruktive Veränderungsvorschläge vorliegen, z.B. zur Wahl der Sprachen verbunden mit dem Wunsch der Einbeziehung germanischer Sprachen. Für Modul 5 *Linguistic Landscaping* folgt, dass die analoge Durchführung der LL-Analyse im Vergleich zur digitalen Durchführung deutlich positiver wahrgenommen wurde und zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit der Thematik geführt hat (vgl. auch Korb 2022a). Der Einsatz digitaler Medien in anderen Modulen, z.B. Modul 2, wird wiederum positiv bewertet und führt v.a. durch die motivationale Komponente zur intensiven Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema.

Zusammengefasst wurden die formulierten Unterrichtsziele für das *SF Mehrsprachigkeit* – mit entsprechend im Kapitel der GE-Lerngruppe aufgeführten Divergenzen – erreicht.

(Weiter-)Entwicklung sprachenvernetzender Texterschließungsstrategien mit einem Fokus auf rezeptiver IC und EuroComRom

Die Lernenden sind bereits zu Projektbeginn dafür sensibilisiert, dass ihnen ihre Sprachenkenntnisse für das weitere Sprachenlernen hilfreich sein können. Zudem sind sie sich sprachlicher Gemeinsamkeiten und z.T. auch bereits deren Nutzung für das Texterschließen bewusst. Es wird dabei insbesondere auf lexikbasierte Erschließungstechniken, Nachschlagewerke und den Kontext für das Verstehen eines fremdsprachlichen Textes zurückgegriffen. Zu Projektende hat sich die Anzahl an Texterschließungsstrategien erhöht und es wird gezielter vorgegangen. Der Fokus auf lexikbasierten Erschließungsstrategien und der Einbeziehung von Segmenten, die auf Basis der bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse erschlossen werden können, bleibt bestehen, während die Nutzung von Nachschlagewerken in

⁶³⁴ Zu Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht vgl. Burwitz-Melzer et al. (2021).

allen Lerngruppen deutlich zurückgeht (vgl. Kap. 4.1.1.4; 4.1.2.4; 4.1.3.4). Diese Entwicklung ist positiv und stimmt auch mit weiteren aktuellen Studienergebnissen überein:

Einen deutlichen Vorteil im Hinblick auf das Textverstehen hatten in der vorgestellten Studie Lernende, die die Bedeutung des unbekanntes Vokabulars vornehmlich über Raten und interlinguale Komprehension erschlossen. Als nachteilig erwies sich hingegen das Nachschlagen im bilingualen Wörterbuch. (Wolf 2022: 267)

Daraus folgt, dass die Schüler*innen im Laufe des *SF Mehrsprachigkeit* und v.a. in Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie und EuroComRom* ihre Texterschließungs- und z.T. auch Sprachlernstrategien und -techniken deutlich weiterentwickeln konnten.

Das *Netflix*-Textbeispiel wurde von der Mehrheit der Lernenden sinngemäß erschlossen und verstanden, was insgesamt ein positives Ergebnis darstellt. Im Rückblick hätte die Texterschließung nicht als Hausaufgabe, sondern im Unterricht erfolgen sollen. Mit der Hausaufgabe sind weitere externe unkontrollierbare Störvariablen verbunden. Basierend auf meinen Beobachtungen im Unterricht, den Angaben aus dem *Mein (Sprachen-)Portfolio* und Aufzeichnungen im Forschungstagebuch⁶³⁵ hätten die meisten Lernenden das Textbeispiel noch besser erschließen können müssen.

Aus der Auswertung dieses Textbeispiels geht zudem hervor, dass in der GY-Lerngruppe das beste Ergebnis hinsichtlich der Texterschließung erzielt werden konnte und die Schüler*innen das Französische deutlich häufiger miteinbezogen. Dies deutet auf eine dienliche Rolle des Französischen als erste Fremdsprache für den weiteren Spracherwerb hin, auch wenn die Lernenden negative (Sprach-)Einstellungen zum Französischen hatten. Herkunftssprachen wurden nur von den beiden romanischsprachigen Erstsprachler*innen einbezogen. Es wurde deutlich, dass beide Lernenden positive (Sprach-)Einstellungen zu ihren Erstsprachen Italienisch/Spanisch haben und sich über die mit ihren sprachlichen Ressourcen verbundenen Potenziale bei der Erschließung weiterer romanischer Sprachen bewusst sind. Es zeigt sich allerdings auch, dass das Verfügen über eine romanische Erstsprache nicht automatisch auch zu positiven (Sprach-)Einstellungen zu weiteren romanischen Sprachen, wie dem Französischen, führt. In diesem Kontext ist es nennenswert, dass sich die Lernende mit Italienisch als Erstsprache mit den romanischen Sprachen und weniger mit dem Englischen identifiziert, während die Lernende mit Spanisch als Erstsprache das Französische eher ablehnt und das Englische favorisiert (Kap. 4.1.2.8; 4.1.2.9).

Wie für die BG- und GE-Lerngruppe hervorgeht, wird primär auf das Deutsche und Englische

⁶³⁵ Im dritten Teil des *Mein (Sprachen-)Portfolio* sollten die Lernenden einen selbst ausgewählten Text von der Website *Euronews* wie im Netflix-Beispiel übertragen. Aus den Textübertragungen, die nicht von allen Lernenden vorliegen, geht hervor, dass die Lernenden deutlich mehr erschließen konnten als im *Netflix*-Beispiel, obwohl die Texte länger und komplexer waren.

zur Texterschließung zurückgegriffen. Damit werden allerdings nicht alle innerhalb der romanischen Sprachenfamilie bestehenden sprachvernetzenden Potenziale genutzt, was sich auch in der Qualität der Ergebnisse widerspiegelt.

Die Textübertragung erfolgt unterschiedlich und individuell. Einige Lernende tendieren zur Übertragung ins Deutsche, andere in die jeweilige(n) Brückensprache(n). Dies lässt sich laut Müller-Lancé (2003b: 131) u.a. damit erklären, dass der Einsatz interlingualer Strategien stark vom Individuum abhängt: „Some participants liked switching vividly between their different languages; others clearly preferred two of their languages; others focused on the L1.“

In allen drei Lerngruppen besteht eine eher ablehnende Haltung gegenüber den romanischen Sprachen und der Wunsch nach stärkerer Einbeziehung der germanischen Sprachen. Der methodische Zugang von IC und *EuroComRom* führt allerdings trotzdem für die Schüler*innen zu einem nachhaltigen Erkenntnisgewinn. Es zeigt sich, dass auch bereits kurze IC-Einheiten vielfältige Anstöße für das gewinnbringende und lernökonomische Nutzen der gesamten sprachlichen und kulturellen Ressourcen sowie für das weitere Sprachenlernen liefern können (vgl. auch Bär 2009: 527f.). Zukunftsperspektivisch erscheint es sinnvoll, die Vernetzung von germanischen und romanischen Sprachen stärker weiter zu erforschen, u.a. auch hinsichtlich des motivationalen Zugangs zu romanischen Sprachen (vgl. Kap. 4.3.1).

Mit Blick auf den erlebten (Fremd-)Sprachenunterricht geben die Lernenden vergleichsweise wenige sprachvernetzende Bezüge an und verweisen mehrheitlich auf lexikalische Gemeinsamkeiten zwischen dem Englischen, Deutschen und Spanischen. Das Französische wird v.a. in der GY-Lerngruppe miteinbezogen. Es erfolgen kaum Bezüge innerhalb der romanischen Sprachen, d.h. zwischen Französisch, Spanisch und Latein, sondern es wird meist mindestens eine germanische Sprache miteingebunden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Heyder/Schädlich (2014: 188), in deren Studie Lehrende „ein sprachkontrastives Modell, das Deutsch und die Zielsprache akzentuiert“ bevorzugen.

Wie aus der Darlegung hervorgeht, werden sprachliche und kulturelle Ressourcen und Gemeinsamkeiten bislang unzureichend in den (Fremd-)Sprachenunterricht einbezogen und die Potenziale des sprachvernetzenden Lehrens und Lernens noch nicht optimal genutzt (vgl. Kap. 4.2; vgl. auch Bermejo Muñoz 2019; Eibensteiner 2021; García García 2020; Heyder/Schädlich 2014: 188; Meißner et al. 2008: 62ff.; Venus 2017).

Die Erkenntnisse aus der fallübergreifenden Analyse und den Fallbeispielen belegen einen deutlichen, positiven Erkenntnisgewinn in Bezug auf das sprachvernetzende Lernen und in diesem Zusammenhang auch für die Entwicklung und Förderung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz.

Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit aus individueller und sprachpolitischer Perspektive

Die meisten Lernenden interessieren sich nicht nur im schulischen, sondern auch im privaten Kontext für Mehrsprachigkeit (vgl. auch Meißner et al. 2008: 62ff.). Sie definieren Mehrsprachigkeit aus der individuellen Perspektive. Je länger das Seminarfachangebot belegt wurde, desto stärker liegt der Fokus auf einem funktionalen Verständnis von Mehrsprachigkeit. Besonders deutlich wird dies im Vergleich der Definitionen der BG- und der GY-Lerngruppe. Während in ersterer eine (Weiter-)Entwicklung vom Beherrschen mehrerer Sprachen hin zur funktionalen Mehrsprachigkeit deutlich erkennbar ist, zeichnen sich in der GY-Lerngruppe erst Tendenzen dazu ab. Die Lernenden streben nach einer möglichst ‚fließenden‘ Sprachkompetenz und dem möglichst ‚perfekten‘ Beherrschen mehrerer Sprachen. Dieser Anspruch, der sehr stark an das mittlerweile revidierte fremdsprachenunterrichtliche Ziel der *near nativeness* erinnert, könnte auch mit der Schulform zusammenhängen, da er in keiner der beiden anderen Lerngruppen so deutlich vertreten ist. In diesem Kontext gilt es, (Fremd-)Sprachenunterricht und Schulformanhängigkeit weiter zu erforschen.

Das Verständnis von Mehrsprachigkeit spiegelt sich auch in der Selbstbezeichnung als mehrsprachig wider. Es zeigt sich, dass die Lernenden des BG ihre Einschätzung im Seminarfachverlauf reflektieren und verändern. Zu Projektbeginn und -ende bezeichnen sich jeweils 90 % der Lernenden als mehrsprachig, während dies in der Zwischenerhebung nur auf 63 % der Schüler*innen zutrifft. Hinsichtlich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit nehmen die Schüler*innen der GY-Lerngruppe die (selbst-)kritischste Einschätzung vor, die mehrheitlich damit begründet wird, dass das ‚Beherrschen‘ oder ‚Können‘ mehrerer Sprachen Voraussetzung für die eigene Mehrsprachigkeit sei. Für die GE-Lerngruppe kann aufgrund der Datenlage kein eindeutiges Ergebnis formuliert werden, allerdings zeigt sich, dass sich in der ersten Erhebung 80 % der Lernenden als mehrsprachig bezeichnen und dies mit dem Verfügen über Deutsch- sowie Fremdsprachenkenntnisse erklären.

In der BG-Lerngruppe kommt Mehrsprachigkeit im Alltag für die deutliche Mehrheit eine wichtige Rolle zu. Die Schüler*innen geben an, mehrere Sprachen in der Schule, in ihrer Freizeit, insbesondere im medialen Raum, und z.T. innerhalb der Familie zu nutzen. In der GY- und GE-Lerngruppe nimmt Mehrsprachigkeit eher einen geringen Stellenwert ein. Die Lernenden begründen, dass sie größtenteils nur in der Schule mit mehreren Sprachen in Berührung kommen und in ihrem außerschulischen Alltag lediglich das Deutsche, Saarländische und manchmal auch Englische verwenden. In allen Lerngruppen messen die lebens-weltlich mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen Mehrsprachigkeit eine besondere Relevanz bei.

Die Lernenden verbinden mit Mehrsprachigkeit vielseitige Vorteile, v.a. in Hinblick auf Kommunikation und Austausch, das Sprachenlernen, mögliche Berufsperspektiven oder allgemein das Kennenlernen von neuen Sprachen und Kulturen. Insgesamt sehen die Schüler*innen auf globaler Ebene in Mehrsprachigkeit nur wenige bis keine Nachteile. Die genannten Nachteile fokussieren v.a. das ‚Vermischen‘ oder Verwecheln von Sprachen⁶³⁶ und den als ‚anstrengend‘ und ‚mühsam‘ empfundenen Spracherwerbsprozess. Auffällig ist, dass das ‚Vorteilswissen‘ von Mehrsprachigkeit, z.B. dem sprachenvernetzenden Arbeiten, für das Sprachenlernen scheinbar nicht auf eine Handlungsebene übertragen werden kann.

Hinsichtlich des Erkenntnisgewinns zu Mehrsprachigkeit gibt die deutliche Mehrheit der Lernenden das Bewusstsein für und Nutzen von sprachlichen Gemeinsamkeiten und sprachenvernetzenden Methoden/Techniken an. Dies geht auch mit einer Wahrnehmung der Erleichterung und Unterstützung beim Sprachenlernen einher. Zudem profitieren die Lernenden von allgemeinen Erkenntnissen zu Mehrsprachigkeit, z.B. auf der gesellschaftlichen Ebene. Daneben werden individuelle Eindrücke aufgeführt, wie die Veränderung des Verständnisses von Sprachen oder das Herantrauen an vermeintlich fremde Sprachen. Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler*innen bedeutungsumfänglich und (selbst-)reflexiv mit Mehrsprachigkeit umgehen.

Aus der Einschätzung zu Mehrsprachigkeit aus sprachenspolitischer Perspektive folgt, dass sich alle Lernenden für das Beherrschen der Erstsprache(n) und einer weiteren (Fremd-)Sprache aussprechen. Die EU-Zielvorgabe *Muttersprache + 2* (vgl. Kap. 2.2.1) sieht die Mehrheit der Schüler*innen zwar als erstrebenswert, aber gleichzeitig auch als unrealistisch und nicht zwingend relevant ein. Das Englische als *lingua franca* nimmt einen wichtigen Stellenwert ein, aber die Lernenden lehnen die Verwendung von *English only* eher ab. Diese Wahrnehmung des Englischen als wichtig, aber auch nicht so wichtig, dass es alle anderen Sprachen überschattet, erscheint widersprüchlich. Begründet wird v.a. mit dem damit verbundenen Verlust sprachlicher und kultureller Diversität.

Gesamtbetrachtung: Förderung individueller Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkten auf Multilingual Language Awareness, Sprachlernkompetenz und rezeptiver IC

Aus der Gesamtbetrachtung der drei Lerngruppen folgt, dass die anvisierten Kompetenzbereiche tiefergehender gefördert und (weiter-)entwickelt werden konnten, wenn die Lernenden länger am Seminarfachangebot teilnahmen und entsprechend mehr Module bearbeiteten. Die Schüler*innen setzten sich intensiver und (selbst-)reflektierter mit

⁶³⁶ Eine vergleichbare Erkenntnis geht auch aus Korb/Schwender (2019a: 102) für eine siebte Klassenstufe hervor.

Mehrsprachigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene auseinander.⁶³⁷

Zu *Multilingual Language Awareness* geht hervor, dass in der BG-Lerngruppe die affektive, kognitive, performative, politische und in geringerem Maße die soziale Dimension gefördert und (weiter-)entwickelt werden konnten. In der GY-Lerngruppe wurde insbesondere die affektive, kognitive und performative Dimension (weiter-)entwickelt und gefördert. Der sozialen und politischen Dimension kommt ein geringerer Stellenwert zu. Für die GE-Lerngruppe zeigt sich, dass für alle Schüler*innen die affektive Dimension und für die Lernenden, die an der Datenerhebung teilgenommen haben, auch die kognitive und performative Dimension (weiter-)entwickelt und gefördert werden konnte. Die soziale und politische Dimension nehmen in der GE-Lerngruppe – wie in der GY-Lerngruppe – keine zentrale Rolle ein, was auch mit den durchgeführten Modulen begründet werden kann.

Die deutlichste und (selbst-)reflektierteste Weiterentwicklung und Förderung von Sprachlernkompetenz mit nachhaltigem Effekt auf das Sprachenlernen liegt für die BG-Lerngruppe vor, gefolgt von der GY- und einem Teil der GE-Lerngruppe. Der Fokus bei den dokumentierten Bildungsstandards zu Sprachlernkompetenz liegt auf der Sensibilisierung für die eigene sprachliche und kulturelle Vielfalt, dem Umgang mit Mehrsprachigkeit, dem Aktivieren von (mehr-)sprachlichen Lernprozessen sowie deren bewusste Evaluation, Kontrolle und Nutzung für den weiteren Spracherwerb.

Die Sichtung der Lerntagebücher als exemplarischer Indikator für die Feststellung der Ausbildung von Reflexionskompetenz verdeutlicht, dass diese im Rahmen des *SF Mehrsprachigkeit* gefördert werden konnte, wobei eine Benotung des Portfolios als Motivationsmoment notwendig war. Aus den Reflexionen der Schüler*innen der BG-Lerngruppe gehen dabei erneut die deutlichsten Fortschritte in Hinblick auf das reflexive Schreiben hervor. In der GY-Lerngruppe zeichnet sich eine ähnliche Tendenz ab; für die vergleichsweise kurze Interventionsdauer konnte eine signifikante Weiterentwicklung dokumentiert werden. In der GE-Lerngruppe kann aufgrund der Datengrundlage keine aussagekräftige Einschätzung getroffen werden. In allen Lerngruppen musste das reflexive Schreiben aktiv eingefordert werden und das mehrheitlich konsequente Führen der Portfolios ist auf die Benotung zurückzuführen. Daraus ergibt sich, dass Lernende – auch in der Oberstufe – an das reflexive Schreiben systematisch herangeführt werden müssen und der Schritt von der Reflexion zum Erkennen des Mehrwerts für das eigene Sprachenlernen für die Lernenden deutlich gemacht werden muss.

⁶³⁷ Dies kongruiert auch mit dem Verständnis von Mehrsprachigkeit (vgl. in diesem Kapitel Wahrnehmung des komplexen Phänomens Mehrsprachigkeit).

IC-Kompetenzen v.a. innerhalb der romanischen Sprachenfamilie konnten im Rahmen des *SF Mehrsprachigkeit* u.a. durch die tiefgehende Auseinandersetzung mit sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Ausbildung neuer Texterschließungsstrategien und das Nutzen von Potenzialen des sprachenvernetzenden Lernens gefördert und (weiter-) entwickelt werden. Ein grundlegendes Ziel muss in diesem Kontext die konsequente Einbeziehung sprachenvernetzenden Lehrens und Lernens in den (Fremd-)Sprachenunterricht sein, damit die Konzepte nachhaltig gewinnbringend für die Lernenden sein können (vgl. auch Bermejo Muñoz 2019; vgl. auch entsprechender Abschnitt in diesem Kapitel).

Es zeigt sich für alle Lerngruppen, dass die Förderung und (Weiter-)Entwicklung der Kompetenzbereiche individuell unterschiedlich verläuft und diese erst initiiert sowie aktiv begleitet werden müssen. Dies stimmt z.B. mit Martinez et al. (2017: 243) zur Sprachlernkompetenz überein: „Auch innerhalb der Lerngruppen wird es Schülerinnen und Schüler geben, die über eine gut entwickelte Sprachlernkompetenz verfügen. Empirische Untersuchungen [...] lassen kaum Zweifel daran, dass es auch im FSU der Sekundarstufe II (noch) notwendig ist, die Lernenden zu befähigen, ihren eigenen Sprachlern- und Auflösungsprozess zu kontrollieren.“ Zudem verlaufen die Entwicklungsverläufe nicht linear, sondern dynamisch, gehen in frühere Formen zurück und/oder werden durch neue Sichtweisen ergänzt.

Auf Basis der für diese Arbeit formulierten Definition von Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2.1) gelten alle teilnehmenden Lernenden als mehrsprachig. Die Lernenden selbst nehmen eine (selbst-)kritische Einordnung vor. Der Hauptgrund liegt in dem als zu niedrig empfundenen Sprachenkenntnisstand, insbesondere in der GY-Lerngruppe. An dieser Stelle wäre es interessant gewesen, das Projekt in dieser Lerngruppe weiterzuführen und die Angabe zu einem späteren Zeitpunkt erneut abzufragen. Eventuell hätte sich eine ähnliche (Weiter-)Entwicklung wie für die BG-Lerngruppe abgezeichnet.

Für das vorliegende Forschungsprojekt geht aus der fallübergreifenden Analyse und den Fallbeispielen (vgl. v.a. Kap. 4.1.2.7) für die große Mehrheit der Lernenden ein tiefgehender, nachhaltiger Erkenntnisgewinn und Kompetenzzuwachs zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und ihrem (Mehr-)Sprachenlernen sowie zum komplexen Phänomen selbst hervor.

4.2 Lehrendenperspektive

Im Folgenden steht BG_LP1 für die Lehrperson des Beruflichen Oberstufengymnasiums, GY_LP2 für die des Gymnasiums und GE_LP3 für die der Gemeinschaftsschule.

4.2.1 Seminarfach Mehrsprachigkeit: Motivation für die Teilnahme, Erwartungen, methodisch-didaktischer und inhaltlicher Aufbau, Erkenntnisgewinn

Motivation und Erwartungen

Die drei Lehrpersonen begründen ihre Motivation zur Teilnahme am Forschungsprojekt und damit auch zum Anbieten des *SF Mehrsprachigkeit* mit ihrer Biografie als Sprachenlehrende bzw. ihrem Fächerprofil Spanisch – Französisch. BG_LP1 verfügt darüber hinaus bereits über Kenntnis mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte, v.a. zu IC und *EuroCom(Rom)*, die im Rahmen der zweiten Examensarbeit sowie des Zertifikatskurses *Sprachenvernetzend unterrichten*⁶³⁸, der allerdings noch nicht abgeschlossen wurde, erworben wurden. GY_LP2 hat den zuvor genannten Zertifikatskurs bereits erfolgreich absolviert und war an der Organisation und Durchführung von *EuroCom(Rom)*-Schulprojektwochen, die in Kooperation mit dem Lehrstuhl von Prof. Dr. Polzin-Haumann und unter Leitung von Dr. Christina Reissner durchgeführt wurden, maßgeblich beteiligt. Sie ergänzt, dass sie auch aufgrund der Lage des Saarlandes in der Großregion versucht mehrsprachigkeitsorientiert zu unterrichten. BG_LP1 und GY_LP2 verfügen bereits über mehr Erfahrung und Expertise mit dem sprachenvernetzenden Lehren und Lernen als GE_LP3. Dies spiegelt sich auch in den Antworten der geführten Interviews wider.

Die Erwartungen an das *SF Mehrsprachigkeit* beziehen bei BG_LP1 und GY_LP2 die Bewusstseinsbildung und die Sensibilisierung der vorhandenen Sprachenkenntnisse für das weitere Sprachenlernen sowie den Umgang mit vermeintlich unbekanntem Sprachen ein. BG_LP1 legt den Fokus ausschließlich auf das Vernetzen der Sprachenkenntnisse:

Halt, dass die Schüler so ein bisschen einen Einblick bekommen, dass sie mit dem was sie an Vorwissen haben, was anfangen können. Dass das nicht so ist, dass man jede Sprache getrennt lernt, sondern, dass sie lernen die Sprachen zu verknüpfen und lernen, das als Chance anzusehen, ihre schon erlernte Sprache zu nutzen. (I, BG_LP1, Absatz 4)

Für GY_LP2 geht es zusätzlich auch darum, zum Fremdsprachenlernen zu motivieren und auf einen möglichen Auslandsaufenthalt vorzubereiten (vgl. Kap. 4.1.2.1), Dazu gehört ebenso, „dass sie [scil. die Schüler*innen] auch unbekannte Sprachen, ähm, mit unterschiedlichen Techniken relativ schnell, zumindest in Schriftform, verstehen können“ (I, GY_LP2, Absatz 4).

⁶³⁸ Der Zertifikatskurs *Sprachenvernetzend unterrichten* wird von Prof. Dr. Polzin-Haumann und Dr. Christina Reissner geleitet und in Zusammenarbeit mit dem *Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland* für Lehrkräfte aller weiterführenden Schulen mit Fakultas in Deutsch, einer modernen Fremdsprache oder Latein angeboten (vgl. dazu Reissner 2020a: 179f.).

GE_LP3 bezieht sich v.a. auf die romanische Sprachenfamilie, verspricht den Schüler*innen und sich selbst einen Wissenszuwachs in diesem Bereich.

Insgesamt wurden die Erwartungen an das *SF Mehrsprachigkeit* für die Lehrenden BG_LP1 und GE_LP3 erfüllt.⁶³⁹

Didaktisch-methodischer Aufbau, Inhalte und Umsetzung

Der inhaltliche sowie didaktisch-methodische Aufbau und die Umsetzung werden von allen Lehrenden positiv bewertet. BG_LP1 und GE_LP3, mit deren Lerngruppen das SF über die längste Dauer durchgeführt werden konnte (vgl. dazu Kap. 4.1.1.1; 4.1.3.1), beurteilen v.a. den Aufbau „vom Allgemeinen zum Speziellen“ (GE_LP3, Absatz 10) als sehr gelungen. BG_LP1 ergänzt:

[...] der thematische Aufbau war auf jeden Fall gut gewählt, dass wir halt angefangen haben mit so etwas Allgemeinem, dass die Schüler so einen Einblick erhalten, ja was ist denn überhaupt Mehrsprachigkeit und wie funktioniert das Ganze, was kann ich daraus mitnehmen, das fand ich sehr gut. (I, BG_LP1, Absatz 8)

GE_LP3 begründet ihre Einschätzung wie folgt:

Ähm, ich fand es auch gut, dass so unterschiedliche Sprachen quasi hineingeflossen sind und, ähm, dass die Schüler ja letzten Endes ja auch so ein bisschen so Grundlagen, was vielleicht auch allgemein Linguistik betrifft, es ist schon so, ja, ein bisschen Metawissen über Sprache. Das fand ich eigentlich ganz gut. (I, GE_LP3, Absatz 10)

Beide Lehrpersonen verweisen im Verlauf des Interviews auf die heterogenen Sprachenvorkenntnisse der Lernenden, die aus ihrer Sicht v.a. für das sprachvernetzende Lehren und Lernen eine Herausforderung darstellen.

Schwierig wird's halt jetzt gerade bei uns, wenn die tatsächlich nur eventuell Englisch und Spanisch im Anfangsunterricht haben, da glaub ich, ist zum einen, äh, sehen die den Sinn dahinter nicht unbedingt, ähm, und ich glaub, es ist auch schwierig da Parallelen herzuleiten als, wenn man jetzt schon die zweite romanische Sprache lernt. (I, GE_LP3, Absatz 18)

Mit Bezug auf IC und *EuroComRom* könnte BG_LP1 sich vorstellen, die Inhalte noch weiter zu vertiefen und mit zusätzlichen Anwendungsbeispielen zu arbeiten, während GE_LP3 aufgrund der Sprachenvorkenntnisse und der (Sprach-)Einstellungen zu den romanischen Sprachen den Schwerpunkt bei einer nächsten Durchführung stärker auf die germanischen Sprachen legen würde.

Äh, jetzt so im Nachhinein natürlich, hat man ja gesehen, dass die jetzt nicht so die Fans der romanischen Sprachen waren, weiß ich jetzt nicht, ob es Sinn gemacht hätte da noch mehr auf, weiß ich nicht, germanische Sprachen einzugehen, ähm, weiß ich net. (I, GE_LP3, Absatz 12)

Möglichkeiten für Änderungen bzw. Herausforderungen sehen beide Lehrpersonen v.a. auf struktureller Ebene. BG_LP1 bezieht sich auf das Unterrichtsformat selbst sowie die Vorgaben der Schule und des SF, bspw. das Schreiben einer Hausarbeit oder das Erstellen einer Präsentation in einem bestimmten Zeitraum zur Vergleichbarkeit mit anderen Seminarfächern (vgl. Kap. 4.1.1.1).

Also, dass man ein Thema irgendwie hat und das verknüpft mit dem wissenschaftlichen Arbeiten, ist finde ich, die eine Herausforderung. Und was ich halt auch sehr sehr schwierig finde im Seminarfach ist die Motivation, weil die können, das ist auch von vorab schon geregelt, die können alle Noten streichen. Und so eine Hausarbeit zu schreiben ist natürlich sehr sehr viel Arbeit für die Schüler- mit sehr

⁶³⁹ GY_LP2 überträgt die Frage rein auf ihre Lerngruppe (vgl. dazu auch weiter unten (*Erkenntnis-*)Gewinn für die Lernenden), weshalb nicht direkt Rückschlüsse über das Erfüllen der Erwartungen der Lehrperson getroffen werden können.

viel Arbeit verbunden und das find ich dann halt sehr schwierig, da irgendwie die Motivation hochzuhalten, sich da wirklich reinzuknien, um irgendetwas zu leisten. Wobei das jetzt bei dem Seminarfach, dass wir gemacht haben, ein Glücksgriff war. (I, BG_LP1, Absatz 16)

Zusätzlich weist sie darauf hin, dass in der Vorbereitung auf Ausbildung oder Studium das größte Potenzial des SF liegt, allerdings die bisherige Verankerung und v.a. die zukünftige nicht mehr verpflichtende Verankerung in den Schulcurricula von der bildungspolitischen Seite nicht optimal gelöst wurden.⁶⁴⁰

GE_LP3 resümiert, dass das im Rahmen des SF erstellte Hausaufgabenheft weniger Zeit in Anspruch hätte nehmen können, sodass mehr Zeit für die mehrsprachigkeitsorientierten Inhalte zur Verfügung gestanden hätte (vgl. auch Kap. 4.1.3.1). Hier zeigt sich, dass die Lehrperson beide Elemente als getrennt voneinander wahrnimmt. Das Einbinden von Mehrsprachigkeit in ein lebens-weltlich relevantes Thema hätte sich allerdings auch positiv auf das Seminarfach auswirken können. Außerdem regt sie in der Rückschau an, dass man vorab „ein Profil“ hätte festlegen können, „welchen Sprachenhintergrund oder so der Schüler hätte haben sollen, ähm, also, dass man sich vielleicht gezielt die rausgesucht hätte, die schon Französisch und Spanisch, zum Beispiel, bei uns gelernt haben, ähm, das hätte denke ich, Sinn gemacht“ (I, GE_LP3, Absatz 20). Es zeigt sich erneut, dass die Lerngruppenzusammensetzung aus Sicht der Lehrenden entscheidend für die erfolgreiche Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit* ist: „Ja, ansonsten, das hängt ja auch von der Schülergruppe ab.“ (ibid.).

GY_LP2 sieht den Praxisbezug und das Einbeziehen der Vorkenntnisse der Schüler*innen als besonders gelungen:

Das war eigentlich sehr praxisbezogen, ähm, hat auf das zurückgegriffen, was die Schüler zum Teil schon konnten, also gut, man muss- man kann's schlecht verallgemeinern, weil wir eben Schüler in diesem Seminarfach hatten, die nur eine Fremdsprache haben und, die in ihrer Schullaufbahn hier nur zwei Fremdsprachen hatten, und andere, die jetzt in der Oberstufe zwei haben und vorher drei Fremdsprachen hatten, die natürlich, ähm, motivierter waren und denen das eher entgegenkam. Ich glaub, vielleicht, die mit nur einer Fremdsprache, die hat das ein bisschen überfordert. (I, GY_LP2, Absatz 8)

Sie erläutert, dass ein komplettes SF zu Mehrsprachigkeit anders aufgebaut wäre als das gestaltete Halbjahr, weshalb sie ihrer Meinung nach nur in begrenztem Umfang zum didaktisch-methodischen sowie inhaltlichen Aufbau eine Einschätzung vornehmen kann. In Hinblick auf IC und *EuroComRom* schlägt die Lehrperson GY_LP2 als Verbesserung vor, die Texte noch stärker an das Thema Auslandsaufenthalt oder die Interessen der Schüler*innen anzupassen, um die Motivation zusätzlich zu erhöhen.

Ja, es sind auch viele, die dann doch jetzt ganz klar, was mich erstaunt hat, Vorstellungen hatten, in welche Länder sie gehen wollen und da hätte man schon auch-, es gibt ja Erfahrungsberichte von Auslandsaufenthalten in verschiedenen Sprachen, also da hätte man schon einfach, ähm, auf mehr Verzahnung achten können, zu dem Thema- dem eigentlichen Thema, wie ich es geplant hatte, und was es dann eigentlich geworden ist. (I, GY_LP2, Absatz 20)

⁶⁴⁰ Die Seminarfachvorgaben haben sich im Projektverlauf geändert: Das SF wird nicht mehr verpflichtend als zweistündiges Fach in der *Gymnasialen Oberstufe Saar*, sondern als einstündiges fakultatives Fach mit anderen thematischen Schwerpunkten angeboten (vgl. Kap. 3.1.2).

(Erkenntnis-)Gewinn für die Lehrpersonen

Der (Erkenntnis-)Gewinn für die Lehrpersonen gestaltet sich heterogen. BG_LP1 sieht den Mehrwert und Gewinn insbesondere in der Kooperation mit der Universität und der dadurch vorhandenen Möglichkeit, den Schüler*innen einen direkten Einblick in den Universitätsalltag zu geben. Allerdings kann nicht jedes Seminarfachangebot von der Universität mitbetreut werden. In diesem Kontext wurde das Bereitstellen einer Handreichung für ein mehrsprachigkeitsorientiertes SF von BG_LP1 als sinnvoll bewertet. In Hinblick auf Mehrsprachigkeit und das sprachenvernetzende Lehren und Lernen wurden an dieser Stelle von BG_LP1 keine Angaben gemacht; Ähnliches gilt für GY_LP2. Sie beschreibt die Team Teaching-Erfahrung als neu und bereichernd, da es eine Annäherung an das gleiche Thema aus verschiedenen Perspektiven ermöglichte. GE_LP3 erklärt, dass sie bereits ein SF zum interkulturellen Lernen angeboten hatte und nun auch Aspekte zur Mehrsprachigkeit ergänzen könnte. Zudem gibt sie an, „ein paar Kleinigkeiten methodischer Art“ (I, GE_LP3, Absatz 36), wie die Arbeit mit Werbeanzeigen oder den Einsatz von digitalen Lernangeboten, dazugelernt zu haben.

Das Fehlen der Bezüge zu mehrsprachigkeitsorientiertem Unterrichten bei BG_LP1 und GY_LP2 kann darauf zurückgeführt werden, dass beide Lehrpersonen bereits mit dem sprachenvernetzenden Lehren und Lernen vertraut waren und daher in diesem Bereich nur ein geringer neuer Erkenntnisgewinn eingetreten ist, wie sich auch hinsichtlich der Veränderung des Verständnisses von Mehrsprachigkeit sowie der Einbeziehung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente zeigt (vgl. Kap. 4.2.2). Rückblickend hätte diese Frage expliziter auf das Seminarfachthema zugeschnitten werden oder eine ergänzende Frage gestellt werden können, um auch diese Perspektive mitabzudecken, die nur von GE_LP3 angeschnitten wurde.

Einschätzung zum (Erkenntnis-)Gewinn für die Lernenden

Alle drei Lehrpersonen beurteilen den (Erkenntnis-)Gewinn für die Lernenden als durchwachsen und begründen ihre Einschätzungen im Laufe des Interviews v.a. motivational.

BG_LP1 legt den Fokus auf die Lernenden mit Deutsch und/oder einer weiteren Erstsprache:

Also ich glaube, dass gerade diejenigen, die, ähm, net Deutsch oder auch Deutsch als Muttersprache hatten, im Seminarfach aufgeblüht sind. Dass die das nicht mehr so als Belastung wahrgenommen haben, dieses vielleicht nicht der perfekte Deutschmuttersprachler zu sein, sondern, dass sie das jetzt eher als Chance gesehen haben in diesem Seminarfach und ich fand, das kam halt bei diesen Präsentationen ganz gut raus, weil eigentlich jeder, der net Deutsch als Muttersprache hat, hat seine Muttersprache als Thema gewählt (mhm) und hat einen Sprachkurs daraus gemacht. Das fand ich eigentlich ganz nett. (I, BG_LP 1, Absatz 26)

Bei GY_LP2 stehen die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und der Lebensweltbezug des Sprachenlernens und -gebrauchs im Vordergrund:

Die Herausforderung war ja schon, die Schüler soweit zu sensibilisieren, dass sie am Ende in der Lage sind so einen Projekttag für die Klassenstufe sieben zu gestalten und ich finde, [...], ich fand schon, dass sie versucht haben also gerade auch dieser Einführungsvortrag zu den romanischen Sprachen, die sind wirklich gut gelungen und ich denk, das zeigt schon, dass sie auch davon profitiert haben. (I, GY_LP2, Absatz 16)

Dass sie die Vielseitigkeit von Sprachen sehen, also über das Lehrbuch hinaus, ähm, und auch bei dem praktischen Nutzen, hier im Großraum- der Großregion und auch vielleicht ein bisschen Motivation mal, was ja hier im Saarland schwierig ist, das Saarland und Illingen zu verlassen und sich vielleicht in die Welt hinaus zu bewegen. (I, GY_LP2, Absatz 28)

GE_LP3 betont, dass „eine gewisse Schülergruppe durchaus was hat mitnehmen können“:

Ähm, also ich denke schon, dass die jetzt ein bestimmtes Bewusstsein dafür haben, dass sie von Mehrsprachigkeit eigentlich alltäglich umgeben sind und, wenn ich auch so an das erste Halbjahr denke, als wir diese Sachen gemacht haben, zum Beispiel mit den japanischen Nachrichten und so was, ich glaub, dass es da so ein paar Aha-Momente gab. (I, GE_LP3, Absatz 28)

Also ich glaub, was es auf jeden Fall leisten kann, ist so ein bisschen Bewusstsein schaffen, ähm, also, das heißt, ich glaub, das hat man ganz gut bei den Schülern gesehen, die tatsächlich jetzt auch mehrere Sprachen gelernt haben. Also jetzt so jemand wie- darf ich die Namen sagen? (Muss ich rausschneiden.) Ok, gut. Wie eine Schülerin, die tatsächlich drei Fremdsprachen gelernt hat, da hat man ja gemerkt, dass das bei ihr tatsächlich was gemacht hat und, dass ihr das bewusster wurde, dass da bestimmte Vergleichbarkeiten sind, und, dass da grundsätzliche Regeln sind, die eventuell auf alle möglichen Sprachen anzuwenden sind (mhm). (I, GE_LP3, Absatz 18)

Dies kongruiert mit den Erkenntnissen aus der Lernendenperspektive (Kap. 4.1.3).GE_LP3 argumentiert auch in Bezug auf Veränderungsmöglichkeiten zur Steigerung des Erkenntnisgewinns für die Schüler*innen mit der Zusammensetzung der Lerngruppe, bevor sie konzeptuelle Änderungen vorschlägt.⁶⁴¹

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten als eine Zielsetzung des SF

Aus Sicht der Lehrenden wurde das Seminarfachangebot – unter Berücksichtigung der verschiedenen schulischen Vorgaben (vgl. auch Kap. 4.1.1.1; 4.1.2.1; 4.1.3.1) – der Zielsetzung, wissenschaftspropädeutische Kompetenzen zu fördern, gerecht.

BG_LP1 fokussiert dabei v.a. das Schreiben einer Hausarbeit und die damit verbundene Literaturrecherche sowie den einzuplanenden Zeitaufwand. Die Überlegungen gehen dabei auch auf die eigene Studienzeit der Lehrperson und das erste Schreiben einer wissenschaftlichen Hausarbeit zurück. Die Kooperation mit einer Ansprechpartnerin der Universität schätzt sie zudem als gewinnbringend und notwendig ein, um den Schüler*innen einen authentischen Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten geben zu können.

GY_LP2 geht auf das Führen des Portfolios und das Verschriftlichen der Unterrichtsstunde ein, was zeigt, dass das Portfolio und die damit verbundenen Reflexionen eine deskriptive, aber keine reflexive Funktion für sie einnehmen. Sie ergänzt das Erstellen einer Präsentation mit *PowerPoint*.

⁶⁴¹ Sie schlägt vor, weniger Theorie im Modul von *EuroComRom* zu behandeln und den Fokus stärker auf die germanischen (statt auf die romanischen) Sprachen zu legen (vgl. auch *Didaktisch-methodischer Aufbau, Inhalte und Umsetzung*).

GE_LP3 führt als Beispiele das Arbeiten mit *PowerPoint*, das Lesen eines Artikels und das Erstellen eines Handouts an. Außerdem nimmt sie Bezug auf das Hausaufgabenbuch (vgl. Kap. 4.1.3.1). Abschließend verweist sie auf die Reflexionen aus dem Lerntagebuch – „die mussten, auch wenn sie das nicht gemacht haben, theoretisch, die Reflexionen schreiben“ (I, GE_LP3, Absatz 34).

Perspektivische erneute Durchführung des SF Mehrsprachigkeit

Alle Lehrpersonen geben an, dass sie das *SF Mehrsprachigkeit* – mit kleineren Modifikationen und Anpassungen (vgl. *Didaktisch-methodischer Aufbau, Inhalte und Umsetzung*) – wieder anbieten und durchführen würden.⁶⁴²

4.2.2 Verständnis von Mehrsprachigkeit und Einbeziehung im Unterricht

Definition von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit definieren alle drei Lehrenden im Sinne funktionaler Mehrsprachigkeit und bewegen sich damit im Rahmen aktueller sprachenspolitischer Bestrebungen und Forderungen für den Fremdsprachenunterricht (vgl. dazu Kap. 2.2; 2.3):

Eija, Mehrsprachigkeit ist für mich die Fähigkeit mit mehreren Sprachen umgehen zu können. Also ich finde jetzt weder Sprechen noch Schreiben noch Verstehen, sondern wirklich der Umgang mit verschiedenen Sprachen im Leben. (I, BG_LP1, Absatz 20)

Dass man net unbedingt mehrere Sprachen spricht, aber Kontakt mit mehreren Sprachen hat und sich mit mehreren Sprachen auseinandersetzt, und, dass man durchaus auch mal, ähm, Dinge versucht zu verstehen in Sprachen, die man vielleicht nie gelernt hat. Also sei es im Urlaub, also, dass man sich zumindest bemüht, auch in der Landessprache jemanden zu begrüßen oder mal eine Speisekarte zu verstehen, solche-, so. (I, LP2, Absatz 22)

Also spontan fällt mir natürlich ein, jemand, ähm, ist dann mehrsprachig, wenn er mehrere Sprachen auf einem bestimmten Niveau beherrscht, ähm, das muss aber nicht unbedingt, wenn ich so darüber nachdenke, aktiv sein, glaub ich. Also ich glaube schon, dass man so vielleicht so unterschiedliche Level von Mehrsprachigkeit gibt, wenn man ja auch so passive Strategien oder sowas hat, dass das dann vielleicht auch schon dazuzählt. (I, LP3, Absatz 22)

Alle Lehrenden betrachten die Fähigkeit mit verschiedenen, auch fremden, Sprachen umgehen zu können und zu wollen, bspw. in einer Kommunikation oder rezeptiv, als Ziel. Diese Ansicht korrespondiert nicht nur mit sprachenspolitischen Forderungen (vgl. Kap. 2.2), sondern auch mit Überlegungen und Bestrebungen aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, wie Ansätzen zu Gesamtsprachencurricula oder projektbasierten mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtseinheiten, bspw. nach dem IC-Ansatz (vgl. Kap. 2.3; 2.5).

Einfluss des SF Mehrsprachigkeit auf den Fremdsprachenunterricht der Lehrpersonen

Wie sich in den Interviews zeigt, haben die Lehrpersonen kaum Veränderungen im eigenen Fremdsprachenunterricht und zur Sicht auf Sprachen allgemein bei sich festgestellt. Begründet wird dies mit den bereits vorhandenen Vorerfahrungen zu Mehrsprachigkeit allgemein

⁶⁴² Das Seminarfachangebot wurde bislang nicht wieder durchgeführt, was v.a. auf die Änderungen des Seminarfachkonzepts ab dem Schuljahr 2019/2020 zurückgeführt werden kann (vgl. Kap. 3.1.2).

(GE_LP3) und im Bereich IC und *EuroCom(Rom)* (BG_LP1; GY_LP2).

GY_LP2 erläutert aber, dass die Schulprojektarbeit zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen ihre Sicht auf Sprachen verändert hat, insbesondere in Bezug auf die Berücksichtigung der Herkunftssprachen der Lernenden (vgl. auch Kap. 4.2.1).

Die Lehrenden verneinen nach dem *SF Mehrsprachigkeit* mehr sprachenvernetzende Bezüge in ihren Fremdsprachenunterricht zu integrieren. In den Begründungen von zwei Lehrpersonen werden allerdings Veränderungen sichtbar. BG_LP1 nennt v.a. die Einschränkung durch den Lehrplan und die Heterogenität der Sprachenkenntnisse der Schüler*innen als Gründe. Durch die Vorgaben im Lehrplan und der Orientierung am Lehrwerk bleibe demnach nur wenig Zeit, Mehrsprachigkeit stärker in den Unterricht einzubeziehen, dennoch versucht die Lehrperson „diesen Vergleich zwischen den Sprachen heranzuziehen“ (BG_LP1, Absatz 24). Die unterschiedlichen Sprachlernbiografien der Schüler*innen und Spracherwerbsreihenfolgen erschweren dies allerdings, „dann habe ich in einem Spanischkurs auch noch andere Schüler sitzen als im Französischkurs und dann fehlt das irgendwie so ein bisschen“ (BG_LP1, Absatz 22). GY_LP2 erklärt, dass sie bereits vor dem *SF Mehrsprachigkeit* sprachenvernetzend unterrichtet hat, sie aber durch das Projekt⁶⁴³ ihre Vertretungsstunden manchmal für Einheiten zum Mehrsprachenlernen nutzt:

Also sprachenvernetzend habe ich schon immer unterrichtet zwischen Französisch und Spanisch und auch Englisch, wenn sich das anbietet. Was ich durch das Projekt jetzt gemacht hab ist, dass ich manchmal so mehrsprachige Vertretungsstunden mache, dass das eigentlich auch ein sehr gutes Thema ist, wenn man plötzlich unvorbereitet fünfundvierzig Minuten gestalten muss, da kann man- da haben die Schüler dann durchaus einen Ertrag, auch, wenn man mit Bildkarten oder irgendwelchen fremdsprachlichen Zeitungen arbeitet. (I, GY_LP2, Absatz 26)

GY_LP2 versucht ihren Unterricht sprachenvernetzend zu gestalten und v.a. das Französische und Spanische miteinander zu vernetzen. Ob weitere (romanische) Sprachen miteinbezogen werden, ist dem Interview nicht zu entnehmen.

GE_LP3 gibt – ohne weitere Begründung – an bislang noch keine sprachenvernetzenden Elemente in ihren Fremdsprachenunterricht integriert zu haben.

Einschätzung zu mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht allgemein

Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterricht kann aus Sicht der Lehrenden unterschiedliches leisten, wobei bei BG_LP1 und GE_LP3 Ähnlichkeiten bestehen, da beide lerngruppenorientiert antworten, während GY_LP2 eher aus einer strukturellen und curricularen Perspektive heraus argumentiert.

⁶⁴³ An dieser Stelle ist nicht klar ersichtlich, ob mit Projekt das *SF Mehrsprachigkeit* oder die vorherige Schulprojektarbeit gemeint ist, daher ist es nicht möglich die Veränderung unmittelbar auf das Seminarfachangebot zurückzuführen.

BG_LP1 geht v.a. auf die Heterogenität der Sprachenkenntnisse und das damit verbundene Fehlen einer gemeinsamen Brückensprache ein, die für das sprachenvernetzende Lehren und Lernen genutzt werden könnte.

Ähm, das ist schwierig. Also die Schwierigkeit daran, dass es so große Unterscheidungen gibt zwischen, welche Sprache die Schüler halt wirklich beherrschen und, welche sie nur im Ansatz mal irgendwo gelernt haben. Also man geht ja mal davon aus, dass die meisten mit Englisch an die Schule kommen, aber die Unterschiede im Englischunterricht sind so groß oder der Kenntnisstand im Englischen ist so groß, dass man bei vielen noch net mal viel auf Englisch zugreifen kann. Das heißt, mir fehlt so diese Basis- Basissprache, auf die ich immer zurückgreife. Latein ist ja eigentlich fast überhaupt nicht mehr vorhanden, Französisch nur noch bei ganz wenigen, und das find ich halt schon schwierig. Prinzipiell fände ich es halt schon gut, dass diese Mehrsprachigkeitsdidaktik es schafft, dass die das net als Problem ansehen zwei Sprachen. Das ist immer noch so dieses gängige: Ah, ich verwechsele Französisch und Englisch ständig oder jetzt fallen mir nur die englischen Vokabeln ein, statt dann halt zu sehen, vielleicht ist das auch eine Chance von dem Englischen oder vom Französischen in die andere Sprache reinzukommen, aber, äh, ja dieses- wie bei EuroComRom, dass man halt wirklich diese eine Sprache hat von der man ausgeht, das ist halt in der Schule schwierig. (I, BG_LP1, Absatz 40)

Zudem nimmt BG_LP1 auch im weiteren Verlauf des Interviews Bezug auf die Unterschiede innerhalb der Sprachenkenntnisse des Englischen, was das Vernetzen von Sprachen zusätzlich erschwere. Weiter argumentiert sie, dass mit der systematischen Einbeziehung von mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen mit Einsetzen der zweiten Fremdsprachen begonnen werden müsste (I, BG_LP1, Absatz 44).

Die Heterogenität der Sprachenkenntnisse wird dabei von den Lehrenden BG_LP1 und GE_LP3 fast durchgehend als problematisch wahrgenommen; stellt eher eine Herausforderung als eine Chance dar (vgl. Kap. 4.2.1; 4.2.2). An dieser Stelle könnte auch Schulformabhängigkeit eine Rolle spielen, da die Gymnasiallehrende auf die ‚Problematik‘ nicht eingeht.

Bestrebungen zugunsten eines Schulfaches zu Mehrsprachigkeit oder Kooperation und Vernetzung der Sprachenfächer untereinander schätzt GY_LP2 (Absatz 34) als „Zukunftsmusik“ ein. Eine Zusammenarbeit innerhalb des jeweiligen Sprachenfaches sei möglich, aber darüber hinaus mit weiteren (Sprachen-)Fächern aktuell unrealistisch. Diese Einschätzung spiegelt auch der aktuell noch ‚einzelsprachlich‘ ausgerichtete Fremdsprachenunterrichts wider, was gerade von einer Lehrperson, die sprachenvernetzend unterrichten möchte, als große Herausforderung wahrgenommen wird.

Schwierig, also ich weiß nicht-, also ich glaub, das ist für die Schul- für den Schulalltag zu hoch gegriffen, also es gibt kleinere mehrsprachige Sequenzen im eigentlichen Fremdsprachenunterricht, aber Mehrsprachigkeitsunterricht, das würde ja bedeuten ich müsste kooperieren mit den Kollegen der verschiedenen Sprachen, wir müssten gemeinsam unterrichten, ähm, das würde mich bestimmt interessieren, aber das ist, ähm, Zukunftsmusik, das ist, allein schon im eigentlichen Französischunterricht oder im eigentlichen Spanischunterricht ein Team Teaching anzuregen, ist schon schwierig genug, aber jetzt über die Sprachen hinaus gemeinsam. (I, GY_LP2, Absatz 34)

GE_LP3 sieht das Einbeziehen mehrsprachigkeitsorientierter Elemente in den Fremdsprachenunterricht als gewinnbringend für die Schüler*innen an und formuliert die Hoffnung, dass Lernende daraus auch Motivation für das Erlernen weiterer Sprachen schöpfen.

Also ich glaub schon, dass es an Schulen oder für Schüler, die mehr als eine romanische Sprache lernen, durchaus gewinnbringend sein kann, wenn das mehr in den Unterricht verflochten ist, weil ich schon denke, dass die Notwendigkeit mehr erkennen, warum sie sich auch manchmal mit metasprachlichen Sachen auseinandersetzen müssen, also auch dieses Wissen um Sprache und wie Sprache funktioniert und, dass es ihnen eigentlich nur hilfreich sein kann, wenn sie bestimmte übergeordnete Regeln und halt Basics einfach haben. Da glaub ich schon, dass das Sinn macht, auch unabhängig von einem Seminarfach. Und ich denke auch, dass der ein oder andere, weiß ich nicht, könnte ich mir vorstellen, der dann vielleicht auch darüber hinaus noch Interesse hat an Sprachen zu lernen, äh, weitere romanische Sprachen, ja selbst beim Englischen sind bestimmte grundlegende Regeln, die da auf alles anwendbar sind, also denke ich schon, dass das was bringt. (I, GE_LP3, Absatz 38)

Sprachenvernetzendes Lehren und Lernen und EuroComRom

Das Interview nahm auch explizit Bezug auf sprachenvernetzendes Lernen, insbesondere IC als Teil der *Pluralen Ansätze* und den *EuroCom*-Ansatz (vgl. Kap. 2.3.1; 2.3.2).

Laut BG_LP1 sind IC und *EuroComRom* in der Oberstufe nur bedingt einsetzbar und nur für einige Schüler*innen geeignet. Eine weitere Ausführung erfolgt nicht, allerdings kann aufgrund des Interviewverlaufs darauf geschlossen werden, dass mit ‚einigen Schüler*innen‘ diejenigen mit fundierten Sprachenkenntnissen in mehr als einer Sprache verstanden werden, da für die Lehrperson insbesondere in der Divergenz der Sprachenkenntnisse die Hauptherausforderung für das sprachenvernetzende Lehren und Lernen liegt.

GE_LP3 verortet die Potenziale des sprachenvernetzenden Lehrens und Lernens ebenfalls eher in der Oberstufe, v.a. im Kontext Gemeinschaftsschule, da die Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt mindestens zwei Fremdsprachen belegen oder belegt haben. Ähnlich wie BG_LP1 geht sie aber auch von ‚ein paar‘ aus (I, BG_LP1, Absatz 40).

GY_LP2 sieht IC und *EuroComRom* insbesondere als Einstieg ins sprachenvernetzende Lehren und Lernen durch den vergleichsweise schnellen Lernerfolg und nur bei konsequenter Einbeziehung in den Unterricht als sinnvoll und gewinnbringend an:

Das ist als Einstieg, ähm, gut, weil es auch für die Schüler sehr greifbar ist, also sehr pragmatisch, das können die relativ leicht nachvollziehen. Es bringt aber meiner Meinung nach nur was, wenn man es ganz regelmäßig einsetzt. Also ganz konsequent, sonst ist es einfach nur-, aber das ist wie bei allem lernen, ständiges Wiederholen, dann wird es vielleicht irgendwann zum Automatismus, dass sie dann halt auch mal, ähm, im Urlaub eine italienische Zeitung greifen und da mal gucken, was sie verstehen. Solange man das nicht konsequent macht, wird es auch kein-, glaub ich, keinen großen Nutzen darüber hinaus haben, also dann wird es einfach so ein bisschen Technik haben, aber die haben sie oft sowieso schon (I, GY_LP2, Absatz 38)

Insgesamt bewerten die Lehrpersonen die Einbeziehung von IC und *EuroComRom* in den Fremdsprachenunterricht positiv, auch wenn die Einschätzungen der Lehrenden sehr gegensätzlich sind. Während die Lehrenden des Beruflichen Oberstufengymnasiums und der Gemeinschaftsschule das sprachenvernetzende Lehren und Lernen klar in der Oberstufe für ‚Fortgeschrittene‘ verorten, argumentiert die Gymnasiallehrende für den Einsatz bereits für ‚Einsteiger‘. Diese Erkenntnis spricht für eine Schulformabhängigkeit, die sich auch bereits an anderer Stelle und in der Analyse der Lernendenperspektive abgezeichnet hat (vgl. *Einschätzung zu mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht allgemein* in diesem Kap.; Kap.

4.1). Zudem spielt die Vorerfahrung eine Rolle. GY_LP2 hat als einzige bereits Schulprojekte zur romanischen Mehrsprachigkeit und *EuroComRom* in Unter- und Mittelstufenklassen mitgeleitet. Sie verfügt demnach über Erfahrung, wie mehrsprachigkeitsorientiertes Unterrichten in dieser Zielgruppe erfolgen kann.

4.2.3 Einschätzung zu Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht: Aktuelle Desiderata und Zukunftsperspektiven

Allgemeine Einschätzung zum Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Schule

Alle drei Lehrenden messen Mehrsprachigkeit in ihrem Schulalltag keine bzw. nur eine geringe Relevanz bei. BG_LP1 argumentiert, dass zwar fächerübergreifendes Lernen vorgesehen sei, der Lehrplan dafür aber leider keinen Raum biete und die Rolle von Mehrsprachigkeit daher sehr gering sei.⁶⁴⁴

Mhm. (4). Also sehr gering. Also es hat eigentlich jedes Fach so seinen eigenen Lehrplan, da steht zwar dann immer so etwas dabei mit diesem fächerübergreifenden Lernen, aber der Lehrplan ist wirklich so voll, dass die Zeit dafür sehr sehr knapp ist. Also das finde ich, kommt zu kurz. (I, BG_LP1, Absatz 48)

GY_LP2 (Absatz 40) antwortet auf die Rolle von Mehrsprachigkeit in der Schule mit einem kurzen, aber bestimmten „gar keine“ und führt keine weitere Erklärung an.

GE_LP3 schreibt Mehrsprachigkeit ebenfalls keinen hohen Stellenwert zu und begründet ihre Einschätzung einerseits mit der ‚nicht international ausgeprägten‘ Schüler*innenschaft und andererseits mit Profilen der Lehrpersonen.

Also ich glaub jetzt, wenn ich das auf unsere Schule beziehe, dann kommt es mir schon so vor als würde die da nicht so einen hohen Stellenwert haben. Außer bei vielleicht Lehrern, die mehrere Sprachen unterrichten, dann ist es, glaub ich, offensichtlicher, aber ansonsten hätte ich jetzt- vielleicht liegt das auch daran, dass wir eine Schülerschaft haben, die nicht unbedingt sehr international ausgeprägt ist, also das heißt, die meisten sind ja tatsächlich ohne Migrationshintergrund bei uns und das heißt, die wenigsten sprechen auch mehrere Sprachen. Ich glaub schon, dass man da noch ein bisschen Arbeit investieren könnte. (I, GE_LP3, Absatz 42)

Lehrpersonenaus- und -weiterbildung als Möglichkeit zur Sensibilisierung für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht

In der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung sehen die drei Lehrenden Desiderate im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf verschiedenen Ebenen. Herausfordernde Faktoren für die stärkere Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht stellen aus ihrer Sicht neben dem Inhaltlichen v.a. die (sprachen-)fächerübergreifende Kooperation von Lehrenden, die Eigeninitiative und der Zeitfaktor dar.

Wenn sie es nicht von sich aus initiiert haben, nicht, definitiv nicht. Also, wenn ich meine Kollegen angucke, die, ähm, teilweise nur eine Sprache unterrichten oder auch Kollegen, die zwei Sprachen unterrichten, das Ganze aber irgendwie schon etwas länger abgeschlossen ist, dieses Studium, haben die definitiv nichts von Mehrsprachigkeit irgendwie mal gehört, mitbekommen oder was auch immer. (I, BG_LP1, Absatz 50)

⁶⁴⁴ Unterstützt wird ihre Aussage von der viersekündigen Pause, für die sie zu Beginn der Antwort innehält.

Das ist wie vieles- also viele Methoden zur Unterrichtsentwicklung, man muss einfach traditionelle Unterrichtsmodelle aufbrechen und dann kann man Mehrsprachigkeit umsetzen, genauso wie man dann viel mehr Individualisierung und andere Dinge umsetzen kann, aber dazu müssen Lehrer bereit sein, äh, den Klassenraum zu öffnen, ihre eigenen Unterrichtsmethoden zu überdenken und, ähm, für größere Neuerungen offen zu sein. (I, GY_LP2, Absatz 42)

(4) Mhm, weiß ich net. Also ich glaub, natürlich die allermeisten sind auf so einem ganz basalen Niveau, also, dass sie vielleicht mal Vergleiche ziehen können, also, wenn man jetzt Französisch unterrichtet, das ist im Englischen genauso. Ich glaub schon auf dem Niveau mit Sicherheit, aber, wenn ich jetzt überlege, wer bei uns Spanisch unterrichtet, das ist niemand, der auch gleichzeitig Französisch hat, also das heißt, das sind alles Spanischlehrer, die per se nur Spanisch unterrichten oder Spanisch und Englisch, von daher kann ich es jetzt nicht wirklich nachvollziehen, inwieweit da auf das Französische auch verwiesen wird. Plus, was man ja natürlich auch sehen muss ist, dass halt die meisten Schüler, die bei uns im Spanischunterricht sitzen, kein Französisch hatten, also von daher macht es halt auch manchmal wenig Sinn da auf diese Vergleiche einzugehen. (I, GE_LP3, Absatz 44)

Die Lehrenden weisen auf verschiedene mögliche Handlungsmöglichkeiten hin. BG_LP1 (Absatz 52) sieht eine Fortbildung zu IC und *EuroCom(Rom)*⁶⁴⁵ als sinnvoll an, „dass man halt wirklich sieht, wie kann ich meine Sprachen nutzen, und mit welchen Mitteln kann ich das dem Schüler halt auch zeigen“. Weiter führt sie aus, dass Lehrende „halt immer dankbar für alle wirklichen Materialien [sind], die wir bekommen, die wir so umsetzen können, weil die Zeit bleibt halt im normalen Alltag nicht, sich dahinterzuklemmen und sich groß selbst noch etwas zu erstellen“ (ibid.). Ansonsten schlägt sie das Anbieten von Workshops zum Mehrsprachenlehren und -lernen im Rahmen des pädagogischen Tages vor, da dann auch alle Sprachenlehrkräfte der Schule angesprochen werden könnten, allerdings nicht mit einem Fokus auf den romanischen Sprachen, sondern dem thematischen Anknüpfen am aktuellen Flüchtlingsdiskurs.

Jede Schule setzt sich mit Flüchtlingen auseinander, aber, ähm, dass man vielleicht dort ansetzt, dass man net davon ausgeht, Französisch mit Spanisch zu vernetzen, sondern, dass man dann vielleicht wirklich damit ansetzt, fremde Sprachen vernetzen oder ja. (I, BG_LP1, Absatz 56)

GY_LP2 verweist auf bestehende Fort- und Weiterbildungsangebote, kritisiert aber, dass die Nachhaltigkeit fehle und erläutert, „also da kommt nicht viel in der Schule an“ (I, GY_LP2, Absatz 44). Der Grund liege dabei nicht im Fortbildungsangebot oder den Kolleg*innen, die die Inhalte nicht umsetzen wollen, sondern im Zeitlichen und den begrenzten Umsetzungsoptionen, „weil es gar nicht die Möglichkeit dazu [scil. zum Einsetzen der erworbenen Kenntnisse] gibt, außer im Moment im Rahmen von Projektwochen oder kurzen Projekttagen, mal eben in einer Intensivlernphase der Bili-Klassen. Aber so, dass man das flächendeckend, ähm, nein“ (ibid.). Eine weitere Herausforderung bestehe auch darin, dass z.B. nicht mehrere Sprachenlehrkräfte einer Schule an einer entsprechenden Fortbildung teilnehmen (können) und dadurch kein gemeinsames Projekt zustande kommen kann, denn „wenn da nur ein Lehrer teilnimmt, dann

⁶⁴⁵ In den Ausführungen der Lehrenden steht v.a. *EuroComRom* im Vordergrund. Sie beziehen sich dabei aber eher auf die damit verbundenen Konzepte und Kompetenzen, die am linguistischen Inventar der romanischen Sprachen festgemacht werden. Es kann vermutet werden, dass die Lehrenden aufgrund fehlenden Fachwissens und -vokabulars ihre Einschätzungen am Beispiel *EuroComRom* verdeutlichen.

kann das ja auch irgendwie gar nicht funktionieren“ (ibid.).

GE_LP3 lehnt eine ganztägige Veranstaltung ab und spricht sich für den Besuch eines Ateliers oder Workshops im Rahmen eines Französisch- oder Spanischlehrertages⁶⁴⁶ aus.

Wie aus den Erfahrungen und Überlegungen der Lehrenden hervorgeht, bestehen viele Ebenen, auf denen der Transfer von (bereits bestehenden) Fort- und Weiterbildungsangeboten in den Schulalltag geleistet werden muss.

Anknüpfungspunkte für die Integration von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht und (curriculare) Anbindungsmöglichkeiten

Anknüpfungspunkte für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule sehen die Lehrenden v.a. in Projektkontexten. BG_LP1 schlägt das Projektwochenformat vor, das es an ihrer Schule allerdings nicht gibt, und verweist auf Wahlpflichtfächer, die an einigen allgemeinbildenden Schulen angeboten werden, sich aber meist auf Französisch oder Englisch fokussieren.

GY_LP2, die selbst bereits Schulprojekte zur (romanischen) Mehrsprachigkeit (mit-) durchgeführt hat, sieht im Format Schüler*innenaustausch Potenziale für mehrsprachigkeitsorientierte Projekte, auch für alle neuen Sprachen.

Laut GE_LP3 bestehen im Regelunterricht aufgrund der Lehrplanvorgaben kaum Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit einzubinden, allerdings wäre eine projektbasierte Einbeziehung im Rahmen eines Schulfestes oder einer AG vorstellbar.

Den Schritt, Mehrsprachigkeit als Schulfach, als Wahlfach, anzubieten sehen die Lehrpersonen kritisch. BG_LP1 befürwortet das Anbieten eines Schulfaches zu Mehrsprachigkeit im Sinne des sprachenvernetzenden Lehrens und Lernens. Eine Herausforderung sieht sie in dem Finden und Festlegen einer gemeinsamen Brückensprache für das interkomprehensiv Arbeiten. GY_LP2 erscheint Mehrsprachigkeit als Schulfach bislang zu wissenschaftlich, weshalb sie Fächern die ganzheitlicher auf das Leben und Arbeiten vorbereiten priorisieren würde. GE_LP3 kann sich nicht vorstellen, dass sich ein solches Schulfach durchsetzen würde, da der Sinn nicht für jeden direkt nachvollziehbar ist.

⁶⁴⁶ Im Saarland werden jährlich ein Französisch- und Spanischlehrer*innentag von verschiedenen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteure organisiert. 2023 findet auch der zweite deutsch-französische grenzüberschreitende Sprachenlehrertag statt, der Französischlehrende aus dem Saarland und Deutschlehrende aus Frankreich miteinander vernetzt. Für weitere Informationen siehe: <https://www.uni-saarland.de/fakultaet-p/sprachenunterricht.html> (letzter Zugriff 03.07.2023).

4.2.4 Zwischenfazit II

Wie sich in den vorangegangenen Darlegungen zeigt, wird das *SF Mehrsprachigkeit* von den Lehrenden insgesamt positiv bewertet und als sinnvolle Verortung von Mehrsprachigkeit aufgefasst.⁶⁴⁷ Mit dem SF verbunden sehen sie Erkenntnisgewinne auf persönlicher sowie auf Schüler*innenebene, wenn auch in unterschiedlichem Umfang. Als wichtige Faktoren für das Gelingen des Seminarfachangebots nennen die Lehrkräfte neben der didaktisch-methodischen und inhaltlichen Gestaltung v.a. die Lerngruppenzusammensetzung.

Für die Strukturierung der weiteren Erkenntnisse aus den Interviews und das sich daraus ergebende Fazit nehme ich eine Einteilung in Mikro-, Meso- und Makroebene vor, die die Lehrpersonen-, die Schul- und Schulsystemebene abbilden.

Auf der Mikroebene zeigt sich, dass alle drei Lehrenden durch ihre Biografien als Sprachenlehrende einen starken Bezug zu Mehrsprachigkeit haben und sie funktional verstehen.⁶⁴⁸ Es fällt jedoch eine gewisse Schemenhaftigkeit auf, die an sprachen- und bildungspolitischen Forderungen und Vorgaben orientiert ist; eine Reflexion oder Ergänzung zu eigenen Überlegungen, Erkenntnissen, Folgerungen zu Mehrsprachigkeit finden sich kaum.

Die Lernenden haben positive Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und befürworten deren Einbeziehung in den (Fremd-)Sprachenunterricht, auch wenn diese nur marginal erfolgt (vgl. auch Bredthauer 2018: 282; Bredthauer/Engfer 2018: 15; Heyder/Schädlich 2014: 188; Neveling 2012). Es zeigt sich, ähnlich wie in Heyder/Schädlich (2014: 194), dass die Lehrpersonen mehrsprachigkeitsorientierte Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht für lernförderlich halten, ihre Integration allerdings eher spontan und ungeplant erfolgt. Dies äußert sich auch darin, dass sich keine der Lehrkräfte auf konkrete Materialien oder Handlungsmöglichkeiten zur Veranschaulichung der mehrsprachigkeitsorientierten Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts bezieht. Sie (er-)kennen durchaus die Potenziale von sprachenvernetzendem Lehren und Lernen und versuchen die sprachlichen und kulturellen Ressourcen ihrer Lernenden im Fremdsprachenunterricht in dem ihnen möglichem Umfang einzubeziehen, nehmen dies allerdings als herausfordernd wahr (vgl. z.B. Bredthauer/Engfer 2018: 8). Besonders curriculare Vorgaben limitieren dabei die zeitlichen Ressourcen, die erforderlich wären, um bspw. sprachenvernetzende Lehr-/Lernaktivitäten miteinzubinden.

Die Integration von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht erfolgt demnach auf eigene Ambition und Initiative hin und in eigens gewähltem Umfang. In diesem Kontext bestätigt

⁶⁴⁷ Mittlerweile wird das SF in dieser Form in der saarländischen gymnasialen Oberstufe nicht mehr angeboten (vgl. Kap. 3.1.2).

⁶⁴⁸ Vgl. u.a. zur Rolle der Fächerkombination auch Morkötter (2005: 302ff.).

sich ein Forschungsergebnis von Bermejo Muñoz (2019: 256; 260) laut dem das „Bewusstsein für die sprachlich-kognitive, affektive und soziale Bedeutung von Mehrsprachigkeit für das weitere Sprachenlernen bei Lehrkräften [...] nicht automatisch zu einer Umsetzung sprachensübergreifenden Arbeitens im Spanischunterricht [führt].“ Lehrende stellt laut Bermejo Muñoz (ebd. 256ff.) größtenteils die Einbeziehung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit vor Herausforderungen⁶⁴⁹, die schulische Mehrsprachigkeit wird – oft auch durch die Fächerkombination – vergleichsweise oft einbezogen. Dies wird in der vorliegenden Arbeit bestätigt, denn die Lehrenden verweisen hauptsächlich auf ihre unterrichteten Sprachen für das sprachvernetzende Lernen und Lehren.⁶⁵⁰ Ein Fokus auf das Einbeziehen des Deutschen und der Zielsprache, wie aus der Lehrendenbefragung von Heyder/Schädlich (2014: 188) hervorgeht, besteht nicht. Erklärt werden kann dies durch die Fächerkombination der Lehrenden.

Zudem stellt Bermejo Muñoz (2019: 272) fest, „dass sich die untersuchten Lehrerüberzeugungen erst dann weiterentwickelt haben, wenn die Lehrkräfte sich intensiv mit der Lehrerhandreichung auseinandergesetzt haben/oder die tatsächlichen Auswirkungen der sprachensübergreifenden Unterrichtsmaterialien anhand des Einsatzes in ihren sprachlich heterogenen Kursverbänden selbst beobachten konnten.“ Diese Erkenntnis findet sich implizit auch in der vorliegenden Studie: Die Lehrperson, die bereits selbst mehrsprachigkeitsorientierte Schulprojekte mitdurchgeführt hat, weist den größten und praxisnächsten Bezug zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Unterricht auf (vgl. LP_GY2; Kap. 4.2.1; 4.2.2). Die beiden anderen Lehrenden greifen v.a. auf theoretisches Wissen zum sprachvernetzenden Lehren und Lernen und *EuroComRom* zurück, das sie im Rahmen des Studiums oder punktueller Fortbildungsangebote erworben haben (vgl. LP_BG1; LP_GE3; Kap. 4.2.1; 4.2.2). Durch die Übernahme der Durchführung des SF durch mich verblieben die Lehrenden in einer beobachtenden, hospitierenden Rolle.⁶⁵¹ Für die weitere Erprobung und Implementierung von mehrsprachigkeitsorientierten Lehr-/Lernformaten im (Fremd-)Sprachenunterricht ist es daher zentral, den Lehrenden eine aktivere Rolle zuzuweisen. Die Erkenntnisse aus der Mikroebene lassen zudem den Rückschluss zu, dass insbesondere subjektive Theorien und nur selten evidenzbasierte Erkenntnisse im Expertenwissen der Lehrkräfte vorhanden sind.⁶⁵²

⁶⁴⁹ Ein ähnliches Ergebnis geht auch aus einer Studie mit Online-Fragebogen von Heyder/Schädlich (2015: 233ff.) hervor: Die befragten Lehrenden nehmen herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit positiv wahr, beziehen sie aber noch nicht ausreichend in den Unterricht ein. Es zeigt sich, dass z.B. noch eine bessere Aufklärung zum Thema, Lehr-/Lernmaterialien und Umsetzungsmöglichkeiten fehlen.

⁶⁵⁰ Trotzdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch Bezüge zu Erstsprachen der Lernenden erfolgen.

⁶⁵¹ Zu meiner Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle und den damit verbundenen Chancen und Herausforderungen vgl. Kap. 4.3.2.

⁶⁵² Im Vergleich zur Auswertung der Schüler*innensicht (Kap. 4.1) zeigt sich, dass sich die Lernenden z.T. differenzierter und tiefgründiger über ihre eigene sowie Mehrsprachigkeit allgemein äußern können (vgl. dazu auch Morkötter 2005: 324f.).

Im Kontext Schule – auf der Mesoebene – nimmt Mehrsprachigkeit auf Basis der Interviews bislang keinen großen Stellenwert ein. Ihre Einbeziehung beschränkt sich auf die Mikroebene; jede Lehrperson entscheidet selbst, ob und in welchem Umfang sie Mehrsprachigkeit in den eigenen Unterricht einbindet. Ein fächerübergreifender oder -vernetzender Dialog besteht nicht. Aus den Interviews folgt, dass Mehrsprachigkeit mehrheitlich auf den projektbasierten Kontext begrenzt bleibt (vgl. auch Kap. 2.5.2). Die systematische Integration in den (Fremd-)Sprachenunterricht oder das Anbieten eines Wahlpflichtfaches zu Mehrsprachigkeit schätzen die Lehrenden aktuell als unrealistisch ein, auch wenn sie sich dies wünschen würden.

Laut den Lehrenden besteht ein Fort- und Weiterbildungsbedarf im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, in dessen Rahmen (angehenden) Lehrenden grundlegende Konzepte sowie praktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht vermittelt werden, sodass ein Transfer von Theorie in die (Schul-)Praxis erfolgen kann (vgl. dazu auch z.B. Bredthauer 2018: 282; Bredthauer/Engfer 2018: 13ff.; Polzin-Haumann/Reissner 2020b; Kap. 2.5.2). Ein besonderer Fort- und Weiterbildungsbedarf besteht dabei im Umgang mit heterogenen Sprachen(vor)kenntnissen. Zudem müsste die (sprachen-)fächerübergreifende kollegiale Zusammenarbeit im Schulalltag gefördert werden, um sprachenvernetzendes (Fremd-)Sprachenunterricht zu ermöglichen.

Aus den Interviews geht hervor, dass auch dem Schulsystem – der Makroebene – eine wichtige Rolle zukommt. Damit schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den (Sprachen-)Unterricht einbezogen werden können, sind institutionelle (Weiter-)Entwicklungen, z.B. auf curricularer Ebene, erforderlich (vgl. auch Ekinci/Güneşli 2016; Meißner et al. 2008: 166ff.; 172ff.). Die Lehrenden dieser Studie verweisen z.B. auf die fehlende ‚Zeit‘ für die Einbeziehung mehrsprachigkeitsorientierter Elemente aufgrund curricularer Vorgaben. In diesem Kontext kann positiv bewertet werden, dass Mehrsprachigkeit in den Bildungsstandards und Lehrplänen bereits einbezogen wird (vgl. Kap. 2.5.1). Allerdings wird dem Thema – trotz sprachpolitischer Forderungen und Vorgaben – weiterhin nur eine marginale Rolle in der (Schul-)Praxis zukommen, solange zu wenige praxisnahe Anknüpfungspunkte in Bildungsstandards und Lehrplänen geschaffen werden, die die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit ermöglichen.

Zusammenfassend stimme ich hinsichtlich der zukünftigen Maßnahmen zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit Bredthauer (2018: 283) zu:

Implementationsmaßnahmen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten demnach sowohl die Aus-/Fortbildung von Lehrkräften und die Entwicklung/Adaption/Auswahl von geeigneten Unterrichtsmaterialien als auch die Entwicklung von entsprechenden Konzepten auf Schulebene umfassen.

Die Erkenntnisse aus den Interviews verdeutlichen, dass eine systematische Einbeziehung von schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den Schulkontext und insbesondere den

(Fremd-)Sprachenunterricht Schritte auf vielen unterschiedlichen Ebenen erfordert, die bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt bzw. aufeinander abgestimmt sind.⁶⁵³

4.3 Forschendenperspektive

4.3.1 Seminarfach Mehrsprachigkeit: didaktisch-methodischer Aufbau, Inhalte, Umsetzung in der Schulpraxis

Das grundsätzlich positive Fazit aus der Lernenden- und Lehrendenperspektive (vgl. Kap. 4.1; 4.2) kann aus der Forschendenperspektive bestätigt werden. Auf Basis meines Forschungstagebuchs möchte ich zusätzlich auf weitere exemplarische Erkenntnisse aus der Studie eingehen.

Die modulare Struktur erweist sich als äußerst geeignet, u.a. für die Berücksichtigung der Bedarfe verschiedener Zielgruppen und die Einbeziehung schulspezifischer Vorgaben (vgl. Kap. 4.1.1.1; 4.1.1.3; 4.1.2.1; 4.1.2.3; 4.1.3.1; 4.1.3.3). Die unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte bieten zusätzlich den Vorteil, dass mehrere Zugänge zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität erprobt und abwechslungsreiche Unterrichtsaktivitäten angeboten werden können.⁶⁵⁴

Auf inhaltlicher Ebene folgen aus der Lernendenperspektive v.a. für die Module 3 *Die romanische Sprachenfamilie und EuroComRom* und 5 *Linguistic Landscaping* Anregungen zur Veränderung und Weiterentwicklung (vgl. auch Kap. 4.1.1.3; 4.1.2.3; 4.1.3.3; 4.2.1), die ich aus der Forschendenperspektive vertiefen möchte. In Modul 3 hat sich der Fokus auf romanische Sprachen als nachteilig erwiesen, da die Lernenden insbesondere zum Französischen, das als primäre Brückensprache fungieren sollte, mehrheitlich negativ geprägte (Sprach-)Einstellungen hatten. Zudem war auch der Sprachenkenntnisstand in den Sprachen Französisch, Spanisch und/oder Latein deutlich geringer als von mir für Oberstufenlerngruppen angenommen. Damit erklärt sich auch der häufige Rückgriff auf das Deutsche und Englische als Brückensprachen in die Romania, die aber nicht dieselben Charakteristika teilen wie die romanischen Sprachen. Dadurch konnte nicht das gesamte Potenzial des interkomprehensiven Arbeitens genutzt werden, was sich auch in den Texterschließungen der Lernenden widerspiegelte (vgl. Kap. 4.1.1.4; 4.1.2.4; 4.1.3.4). Die Aufzeichnungen aus meinem Forschungstagebuch belegen zudem für jede Lerngruppe eine ‚mittelmäßig motivierte‘ Teilnahme an dem Modul, das v.a. von den Lernenden mit Interesse und Spaß bearbeitet wurde, die mindestens eine romanische Sprache gerne lernten. Trotz der Schwierigkeiten wurde das Modul von den Lernenden mehrheitlich als nachhaltig gewinnbringend und dienlich für das weitere (Mehr-)Sprachenlernen eingeschätzt, was auch zeigt, dass die IC-Methodik an sich zu

⁶⁵³ Eine ähnliche Einschätzung formuliert z.B. auch Bermejo Muñoz (2019).

⁶⁵⁴ Die Abwechslung und der facettenreiche Aufbau werden auch von den Lernenden hervorgehoben (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.3).

einem deutlichen Erkenntnisgewinn führen konnte (vgl. Kap. 4.1.1.3; 4.1.1.4; 4.1.2.3; 4.1.2.4; 4.1.3.3; 4.1.3.4).

Aus der retrospektiven Reflexion, auch gemeinsam mit einer der Lehrenden, geht hervor, dass eine Möglichkeit, einen (motivationalen) Zugang zu den romanischen Sprachen zu eröffnen, in der Wahl der germanischen Sprachen für den Einstieg zum sprachenvernetzenden Lernen liegen könnte. Insbesondere das Englische und das Französische verbindet gemeinsame sprachgeschichtliche Entwicklungen und daraus resultierend sprachliche Gemeinsamkeiten, die sich effektiv für die IC-Arbeit nutzen lassen und den Erschließungsprozess erleichtern können (vgl. Klein/Reissner 2006; Reissner 2019; vgl. auch in Kap. 2.3.4.3 zum Englischen). Die (Sprach-)Einstellungen der Lernenden zum Deutschen und Englischen sind positiv und der Sprachenkenntnisstand vergleichsweise hoch (vgl. Kap. 4.1.1.2; 4.1.2.2; 4.1.2.3). Dies könnte zu einem noch schnelleren Lernerfolg – als innerhalb der romanischen Sprachen – bei der Erschließung weiterer germanischer Sprachen beitragen, der sich auch auf die intrinsische Motivation für das (Mehr-)Sprachenlernen auswirken könnte. Mit nur geringen Abweichungen lassen sich die sieben Siebe von *EuroComGerm*⁶⁵⁵ auf die romanischen Sprachen übertragen. Die Lernenden würden also bereits über den methodischen Zugang verfügen und könnten sich bei der Erschließung von romanischen Sprachen besser auf das interkomprehensives Arbeiten selbst fokussieren. In der methodischen Annäherung über die germanische in die romanische IC sehe ich demnach ein zukünftiges Desiderat, dessen Bearbeitung auch dazu beitragen könnte, die Wahrnehmung der romanischen Sprachen, v.a. des Französischen, ins Positive zu verändern.

Für Modul 5 zu *Linguistic Landscaping* zeigt sich im Sinne von außerschulischen Lernorten die Relevanz der Erforschung der Sprachenlandschaft vor Ort (vgl. auch Korb 2022a). Trotz der eher negativen Einschätzung zur Durchführung des Moduls mithilfe von *Google Street View*, sehe ich Vorteile im Einsatz digitaler Tools v.a. in Hinblick auf die Möglichkeit des (fast) unbegrenzten Entdeckens von LL. Zum Zeitpunkt der Durchführung des Seminarfachangebots lagen nur wenige Beiträge und Studien zum Einsatz von, insbesondere virtuellen, LL im schulischen Kontext vor, auf deren didaktisch-methodische Hinweise hätte zurückgegriffen werden können (vgl. Kap. 2.3.7). Die in der Zwischenzeit entstandenen Projekte, z.B. *LoCALL*⁶⁵⁶, und Publikationen (vgl. z.B.

⁶⁵⁵ Möglichkeiten für den Einsatz von *EuroComGerm* in der Schule legt z.B. Kordt (2015; 2018; 2020) vor.

⁶⁵⁶ Das Erasmus Plus Projekt *LoCALL* steht für *Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context*. „Das internationale Projekt LoCALL setzt sich zum Ziel, Lehrende (und Lernende) für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und plurilingualen Erfahrungen in ihren Klassenräumen weiterzubilden. Dabei spielen Linguistic Landscapes eine bedeutende Rolle. Über den Projektzeitraum von drei Jahren sollen Module, Tutorials und Podcasts zum Einsatz von Linguistic Landscapes im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden. Außerdem wird eine App konzipiert, die Lernen mit Linguistic Landscapes mobil ermöglicht“ (Gießelmann 2019; vgl. auch: <https://localproject.eu/theproject/>, letzter Zugriff 05.02.2023).

Eibensteiner et al. 2023) bestätigen weitere Potenziale für den Einsatz von LL im (Fremd-) Sprachenunterricht. Zudem war die Nutzung von digitalen Tools und auch Virtual Reality zur Erforschung von LL aufgrund infrastruktureller Voraussetzungen häufig noch nicht möglich.

Die Nutzung digitaler Medien war an den verschiedenen Schulen mit infrastrukturellen Herausforderungen verbunden. Die Arbeit mit iPads⁶⁵⁷ war nur mit Apps möglich, die keinen Internet-zugang benötigen, daher z.B. auch die Wahl der Apps *Creative Book Creator/Reader* (vgl. Modul 2; Kap. 3.1.3). Das Einrichten eines mobilen Hotspots erwies sich als kaum realisierbar.⁶⁵⁸ Sofern eine Internetverbindung benötigt wurde, musste ein PC-Raum reserviert werden, was aufgrund der begrenzten Verfügbarkeit nicht immer möglich war.⁶⁵⁹ Der Einsatz digitaler Medien musste im Rahmen meiner Studie immer vorab sorgfältig geplant und mit den Lehrenden besprochen werden, damit die entsprechende Infrastruktur vorhanden war und möglichst wenig unter-richtsrelevante (Lern-)Zeit verloren ging.⁶⁶⁰ Trotz der infrastrukturellen Herausforderungen bestätigt sich, in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen aus der Lernendenperspektive, dass eine mediale Unterstützung im Unterricht sinnvoll und gewinnbringend sein kann, v.a. auch aus motivationaler Sicht (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.3; 4.1.2.3; 4.1.4).⁶⁶¹

Hinsichtlich der gewählten Erhebungsinstrumente (vgl. Kap. 3.2.4) zeigt sich, dass das Führen eines Portfolios und das Schreiben von Reflexionen für das Lerntagebuch auch in der Oberstufe noch stark angeleitet werden müssen. Die Lernenden führten das Portfolio v.a. aufgrund der Benotung gewissenhaft und erkannten noch kaum persönlichen Erkenntnisgewinn für ihr (Mehr-)Sprachenlernen im reflexiven Schreiben. Aufgrund des komplexen Forschungsdesigns dieser Arbeit war es mir nicht möglich, Reflexionsprozesse noch umfassender individuell anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen. Demnach gilt es die Förderung von Reflexionskom-

⁶⁵⁷ Die iPads wurden vom *Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* für den Einsatz in der Schule bereitgestellt.

⁶⁵⁸ Für das Spielen eines *Kahoot*-Quizes bspw. war das Einrichten eines Hotspots für die Teilnahme der Lernenden geplant, aber in der Praxis nicht möglich, sodass in dieser Stunde in den PC-Raum gewechselt werden musste und das Quiz in der anderen Lerngruppe direkt am PC durchgeführt wurde.

⁶⁵⁹ Das thematische Halbjahr zu Mehrsprachigkeit am Gymnasium fand regulär im PC-Raum statt, wodurch einige infrastrukturelle Herausforderungen für diese Lerngruppe nicht bestanden.

⁶⁶⁰ Durch den *DigitalPakt Schule* befindet sich die digitale Infrastruktur an Schulen in den letzten Jahren im Wandel und auch durch das digitale *Home Schooling* in der Coronapandemie hat sich der Umgang mit und Einsatz von digitalen Medien im Unterricht verändert. Daher gehe ich davon aus, dass mittlerweile größtenteils bessere Bedingungen für die Einbeziehung von digitalen Medien an Schulen vorliegen. Zum *DigitalPakt Schule* vgl. <https://www.digitalpakt-schule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html> (letzter Zugriff 05.02.2023).

⁶⁶¹ In den Modulen wurden dabei immer digitale und analoge Medien verknüpft, d.h. die Aktivität wurde bspw. digital ausgelagert, aber ‚klassisch‘ auf einem Arbeitsblatt gesichert. Dieses Vorgehen geht v.a. auch auf unsere Schulprojektarbeit am *Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* an der *Universität des Saarlandes* (vgl. Kap. 2.5.2.4) zurück. Für praxisnahe Beispiele, die diesem Ansatz folgen und bereits erfolgreich in der Praxis erprobt wurden, vgl. z.B. Korb/Schwender 2019b/2022.

petenz, nicht nur für das (Mehr-)Sprachenlernen, sondern für individuelle Lernprozesse allgemein, da Reflexionskompetenz fächerübergreifend relevant ist und zur persönlichen (Weiter-)Entwicklung beiträgt, weiter zu erforschen.

Die Möglichkeit, das Seminarfachangebot an verschiedenen Schulformen mit unterschiedlichen zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben durchführen zu können, war einerseits mit organisatorischen Herausforderungen verbunden, denn jedes SF erhielt trotz der Modulstruktur eine individuelle Passung.⁶⁶² Andererseits ermöglichte es mir die Arbeit mit unterschiedlichen Lerngruppen.

Auch aus der Forschendensicht bestätigt sich die Wichtigkeit der Lerngruppenzusammensetzung und der (intrinsischen) Motivation für eine gelungene Durchführung des *SF Mehrsprachigkeit*. Für die BG- und GY-Lerngruppe ziehe ich ebenfalls ein deutlich positiveres Fazit als für die GE-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.4). In letzterer Lerngruppe nahm ich das Unterrichten zunehmend als Herausforderung wahr, da die Lernenden kaum Interesse am Thema zeigten und die interessierten Lernenden meist aufgrund der Gruppendynamik zu schüchtern oder unsicher waren, aktiv mitzuarbeiten. Der Stellenwert des SF trug ebenfalls zur verminderten Mitarbeit bei. Es gelang mir in einzelnen Modulen, z.B. zur Gestaltung der Werbeanzeige oder der Erarbeitung des eigenen Projekts, die Lernenden zu motivieren und ich hatte den Eindruck, dass sie in diesen Stunden auch mit Spaß und Interesse teilnahmen. Das Führen des *Mein (Sprachen-) Portfolios* rückte in dieser Lerngruppe in den Hintergrund, einige Lernende weigerten sich und auch mit der Benotung lag kein ausreichendes ‚Argument‘ vor, was sich in der Datenmenge deutlich widerspiegelt (vgl. auch Kap. 4.1.3.1; 4.1.3.3). In der Retrospektive stimme ich der Lehrperson z.T. zu, die den Hauptgrund für die herausfordernden Rahmenbedingungen in der Lerngruppe selbst sah; der ganze Jahrgang zeigte ihren Einschätzungen nach eine ungünstige Gruppendynamik, einen insgesamt sehr schwachen Leistungsstand und nur wenig Motivation (vgl. auch Kap. 4.2.1). Im Nachhinein hätte ich evtl. bei der Gestaltung des Hausaufgabenheftes ansetzen sollen, da dies für viele Lernende die Hauptmotivation für die Wahl des SF war. Die Inhalte der Module ließen sich auch z.T. in abgewandelter Form darauf anwenden. Daran gehindert haben mich v.a. der zeitliche Aspekt, da die Gestaltung des Hausaufgabenheftes terminlich fixiert war, und die Vorgaben der Schule. Zusätzlich hätte in Modul 3 ein Fokus auf germanische Sprachen besonders in dieser Lerngruppe zielführender sein können, was auch zur Steigerung der Motivation hätte beitragen können.

In Hinblick auf ‚Gelingensbedingungen‘ für das *SF Mehrsprachigkeit* weisen die Daten darauf hin, dass nicht die Schulform oder die vorher belegte Sprachenerwerbsreihenfolge entscheidend

⁶⁶² Zudem entstanden weitere zeitliche und organisatorische Herausforderungen durch die Verteilung der Schulen im Saarland und den damit verbundenen Fahrtwegen.

für den Erkenntnisgewinn sind, sondern v.a. auch Lernendenvariablen und allgemeine Faktoren wie Motivation, Interesse am Thema sowie Einstellungen zum eigenen sprachlichen und kulturellen Repertoire und (Mehr-)Sprachenlernen. Zudem spielt die Passung der Rahmenbedingungen und Module an die jeweilige Lerngruppe eine wichtige Rolle.

4.3.2 Chancen und Herausforderungen der Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle

Die Forschende-Lehrende-Doppelrolle verbinde ich v.a. mit Chancen und Potenzialen, ich möchte aber auch auf Herausforderungen eingehen.⁶⁶³

Für die Lernenden waren ihre Lehrperson und ich gleichermaßen die Ansprechpersonen und Verantwortlichen für das Unterrichtsgeschehen. Es zeigte sich, dass die Lernenden sich an ihre Lehrperson mit Fragen zur Organisation und Benotung wandten, während ich eher für fachliche, inhaltliche Belange angesprochen wurde.

Die jeweilige Lehrperson und ich standen in engem Austausch mit den Schüler*innen, was es mir ermöglichte eine Vertrauensbasis mit den Lernenden aufzubauen und eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen. Zudem ergaben sich aus gegenseitigem Interesse freundliche, offene Gespräche, die mir aus der Perspektive der ‚nur‘ Forschenden vermutlich verwehrt geblieben wären. In diesem Kontext konnte ich den Status der Außenstehenden durch meine aktive und durchgehende Lehrtätigkeit und Involviertheit reduzieren. Die Rolle als Lehrende eröffnete mir einen besseren Einblick in die Kenntnisse, Stimmungen und Bedürfnisse der Lernenden, auf die ich entsprechend situationsgerecht eingehen konnte (vgl. auch Bär 2009: 226). Außerdem erlaubte sie mir die (Weiter-)Entwicklung der Lernenden ‚aus unmittelbarer Nähe‘ mitzuverfolgen und ihren (Sprach-)Lernprozess kontinuierlich über einen längeren Zeitraum zu begleiten.⁶⁶⁴

Durch meine Rolle als Forschende war ich bereits zu Projektbeginn mit forschungsmethodischen Grundlagen vertraut, die sich Lehrende im Rahmen von Aktionsforschung meist erst aneignen müssen, und konnte eine ‚objektivere Distanz‘ zum Forschungsgegenstand einnehmen, da ich nicht komplett im jeweiligen Schulkontext verortet war (vgl. z.B. Lähnemann 2009: 224). Trotzdem kommt ebenso wie bei Bär (2009: 125) in Anlehnung an die formulierten Gütekriterien qualitativer Forschung der ‚reflektierten Subjektivität‘ eine besondere Bedeutung zu und es gilt: „Alles, was für meine Forschung unternommen wurde, sollte zugleich mit einer Hilfestellung bei der Lernentwicklung der Schüler einhergehen“ (ibid.; vgl. auch Pinter 2023: 105ff.).

⁶⁶³ Die Konzeption der Studie sah ursprünglich vor, dass die Lehrenden das Seminarfachangebot eigenverantwortlich durchführen und es von mir (mit-)gestaltet und wissenschaftlich begleitet, dokumentiert und ausgewertet wird. In der Planungsphase zeigte sich, dass dies in der (Schul-)Praxis nicht umsetzbar ist, weshalb ich die Entwicklung, Gestaltung, Durchführung sowie wissenschaftliche Begleitung und Dokumentation selbst in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften übernommen habe (vgl. auch Kap. 3.1.3).

⁶⁶⁴ Ähnliche Vorteile beschreibt auch Lähnemann (2009: 222ff.), die als Lehrkraft in ihrem eigenen Unterricht zu Freiarbeit aus der Schüler*innenperspektive geforscht hat.

Die Umsetzung des Seminarfachangebots in jeweils schulspezifischer Form (vgl. Kap. 4.1.1.1; 4.1.2.1; 4.1.3.1) bot den Vorteil, die Module durchzuführen, ohne dass die Variable der Lehrperson sich veränderte, da ich für die inhaltliche Gestaltung und Durchführung verantwortlich war und die Lehrenden hospitierten (vgl. auch Bär 2009: 106). U.a. dadurch konnte ich die Module im Projektverlauf weiterentwickeln und an die Lerngruppen anpassen.

Das ‚Selbstunterrichten‘ ermöglichte Reflexionen aus den Lerntagebüchern und Fragebogenangaben besser im Kontext der Lerngruppe zu triangulieren, wodurch eine zusätzliche Einschätzung auf Basis meines Forschungstagebuchs und meiner Unterrichtserfahrungen in der Auswertung ergänzt werden konnte (vgl. Kap. 4.1).

Nicht zuletzt verbinde ich mit der Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle einen persönlichen fachlichen, methodisch-didaktischen, pädagogischen und forschungsmethodologischen Erkenntnisgewinn, von dem ich bis heute profitiere.

Eine Herausforderung auf organisatorischer, administrativer Ebene bestand in der Suche und Auswahl geeigneter Projektschulen bzw. -lerngruppen (vgl. Kap. 3.2.4.1) und v.a. den damit verbundenen Absprachen für die Durchführung von Erhebungen zum Zwecke wissenschaftlicher Forschung in Schulen. Die Kooperation mit den Lehrkräften ermöglichte mir dabei einen vergleichsweise einfachen Feldzugang. Für die wissenschaftliche Dokumentation und Begleitung der Studie musste vorab ein Antrag zur Genehmigung der Machbarkeitsstudie selbst sowie jedes Erhebungsinstruments beim *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland*, v.a. aufgrund der Erhebung personenbezogener Daten, eingereicht werden. Daher stimme ich Lähnemann (2009: 222) zu, dass „die forschende Lehrerin [scil. durch den gegebenen Feldzugang] Langzeituntersuchungen durchführen [kann], die für universitäre ForscherInnen einen erheblichen organisatorischen, zeitlichen und finanziellen Aufwand bedeuten würden.“

Die Partizipation der Lehrenden verlief ähnlich wie bei Bär (2009: 106): „Die vor Ort verantwortlichen Lehrenden nahmen nun zumeist die Rolle des Beobachters wahr und griffen ihrerseits nur gelegentlich unmittelbar in das Unterrichtsgeschehen ein.“ Im vorliegenden Projekt erfolgte vor Durchführung des Seminarfachangebots ein Austausch mit den Lehrenden zu den Inhalten sowie dem Ablauf und die Lehrenden übernahmen die Benotung, die ich als externe Lehrperson nicht übernehmen durfte. Zudem wurden die Module stets in Absprache durchgeführt. Worin einerseits ein Vorteil aufgrund der Durchführung der Module durch mich als in allen Lerngruppen gleiche Lehrperson liegt (siehe oben; vgl. auch Bär *ibid.*), besteht ein Nachteil in der hospitierenden, eher passiven Rolle der Lehrenden, da diese nur bedingt zum aktiven, selbstbestimmten Einbeziehen mehrsprachigkeitsorientierter Elemente in ihrem (Fremd-)Sprachenunterricht angeregt werden konnten (vgl. Kap. 4.2).

4.3.4 Zwischenfazit III

Meine Erkenntnisse als Forschende und Lehrende ergänzen und bestätigen die Schüler*innen- und Lehrendenperspektive. Der Aufbau und die (modulare) Struktur des *SF Mehrsprachigkeit* erweisen sich als umsetzbar und ermöglichte die Erprobung verschiedener mehrsprachigkeitsorientierter Aktivitäten. (Weiter-)Entwicklungspotenziale ergeben sich insbesondere für die Module 3 *Die romanische Sprachenfamilie und EuroComRom* sowie 5 *Linguistic Landscaping* (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.3; 4.1.2.3; 4.1.3.3). Bei ersterem Modul könnte sich eine Ausweitung auf die germanische Sprachenfamilie und eine Verlagerung des Akzents auf eine stärker methodische Arbeit als gewinnbringend für das (Mehr-)Sprachenlernen erweisen. Bei zweitem gilt es weitere Möglichkeiten der digitalen Umsetzung von *Linguistic Landscaping*-Einheiten zu erproben.

Der Einsatz digitaler Medien war im vorliegenden Projekt aufgrund infrastruktureller Herausforderungen nur bedingt realisierbar, dennoch konnten die Erkenntnisse aus der Lernenden- auch aus der Forschendenperspektive bestätigt werden, denn die mediale Unterstützung steigerte die Motivation und förderte eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema.⁶⁶⁵ Reflexionskompetenz nimmt v.a. in der Professionalisierung (angehender) (Fremd-)Sprachenlehrender in der Forschung eine wichtige Rolle ein, während die Lernendenperspektive bisher noch nicht ausreichend in Studien beforscht wurde (vgl. Kap. 2.3.3.3). In der vorliegenden Arbeit zeigt sich, dass auch in Oberstufenlerngruppen nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler*innen mit dem reflexiven Schreiben vertraut sind. Zudem ist das Führen des *Mein (Sprachen-)Portfolios* größtenteils extrinsisch motiviert, da eine Benotung erfolgt. In diesem Kontext könnte auch diskutiert werden, ob Reflexionsarbeit in den Kanon der zu benotenden Leistungen aufgenommen werden sollte. Eine Chance und Herausforderung liegt demnach in der für die Lernenden nachhaltigen und erkenntnisfördernden Einbeziehung von Portfolioarbeit für das (Mehr-)Sprachenlernen und der Nutzung der erworbenen Kompetenzen für das lebenslange Lernen – unabhängig vom Schulfach. Zum Gelingen des *SF Mehrsprachigkeit* tragen allgemeine Faktoren wie Motivation und die Lerngruppenzusammensetzung ebenso wie die Passung der Rahmenbedingungen und Module an die jeweilige Lerngruppe bei.

Die zusammengefassten Erkenntnisse wurden durch meine Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle ermöglicht, da ich mein ‚theoretisches‘ Seminarfachangebot in der Schulpraxis erproben sowie wissenschaftlich begleiten und dokumentieren konnte. In der Doppelrolle sehe ich v.a. Chancen und Potenziale, so war es mir bspw. möglich eine Vertrauensbasis mit den

⁶⁶⁵ Mittlerweile hat sich die digitale Infrastruktur u.a. durch den *DigitalPakt Schule* deutlich geändert, wodurch im digital unterstützten (Mehr-)Sprachenlernen weitere Perspektiven bestehen.

Schüler*innen aufzubauen und dadurch ehrliche, realitätsnahe Einblicke und Meinungen zum *SF Mehrsprachigkeit* und zum (Mehr-)Sprachenlernen zu erhalten. Zudem schätze ich die Möglichkeit des Unterrichtens an Schulen als Forschende auf persönlicher, fachlicher, methodisch-didaktischer, pädagogischer und forschungsmethodologischer Ebene als bereichernd, wichtig und wertvoll ein. Als nachteilig ordne v.a. die eher passive Rolle der betreuenden Lehrperson sowie den organisatorischen Aufwand ein.

4.4 Zwischenfazit IV: Erkenntnisse aus Auswertung und Analyse

Das in der vorliegenden Arbeit konzipierte, durchgeführte und wissenschaftlich begleitete *SF Mehrsprachigkeit* ist aus Lernenden-, Lehrenden- und Forschendenperspektive mit einem deutlichen und nachhaltigen Erkenntnisgewinn und Kompetenzzuwachs auf verschiedenen Ebenen verbunden.

Das Seminarfachformat erweist sich als gut geeignet für die Machbarkeitsstudie und ermöglicht das Erproben und Evaluieren verschiedener Szenarien für das (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen, aus denen sich auch Transfermöglichkeiten für den regulären (Fremd-)Sprachenunterricht ableiten lassen.⁶⁶⁶ Insbesondere durch die modulare Struktur können verschiedene Themenbereiche behandelt und deren Effekte für das (Mehr-)Sprachenlernen empirisch belegt werden. Zudem ermöglicht es die gewählte Konzeption, den Einsatz der jeweiligen Module flexibel, lerngruppenspezifisch und passgenau zu gestalten. Aus der Lernendenperspektive ergibt sich, dass die Module (2, 3, 5) zur Einführung in das komplexe Phänomen Mehrsprachigkeit, zur romanischen Sprachenfamilie und *EuroComRom* sowie zu *Linguistic Landscaping* am positivsten wahrgenommen und am nachhaltigsten verinnerlicht wurden.⁶⁶⁷

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Lernendenperspektive und in diesem Kontext Fragen zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 4.1). Die Kombination aus fall-übergreifender Analyse und Fallbeispielen eröffnet einen umfassenden Einblick. Das *SF Mehrsprachigkeit* wurde an drei Schulen im ländlichen Saarland durchgeführt, was als eine Erklärung für den geringen Anteil an lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen in den Lerngruppen dienen kann (vgl. auch Rothe 2012: 150f.; 157). Schulischer Mehrsprachigkeit kommt auch in der Seminarfachkonzeption ein größerer Stellenwert zu, die Einbeziehung von Herkunftssprachen ist allerdings in den Modulen ebenfalls miteingeplant.

Die Mehrheit der Schüler*innen nimmt das komplexe Phänomen Mehrsprachigkeit positiv wahr und zeigt großes Interesse und Motivation. Die Hypothese, dass hauptsächlich Lernende

⁶⁶⁶ Überlegungen und Impulse dazu werden in den Kapiteln 5.1 und 5.2 weitergeführt und mit Perspektiven für die Lehrkräftebildung verbunden.

⁶⁶⁷ Die anderen Module erhalten ebenfalls eine positive Evaluation.

teilnehmen würden, die sich bewusst für das Thema Mehrsprachigkeit entscheiden, verifizierte sich allerdings nur teilweise. In der GE-Lerngruppe wählten nur wenige Lernende das Seminarfachangebot bewusst. So entstand ein heterogenes Bild (vgl. Kap. 4.1.3.3).

Der Einbeziehung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden kommt im *SF Mehrsprachigkeit* ein besonderer Stellenwert zu und sie dient als Grundlage aller Module. Daher war die Sensibilisierung der Schüler*innen für ihre eigene Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sowie die ihrer Mitschüler*innen zunächst zentral, ebenso wie das bewusste, konsequente Einbinden und Zulassen im Unterricht auch im Sinne von *Translanguaging*. Dies zeigt sich nochmals deutlich in den Fallbeispielen (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.8; 4.1.1.9).

Für alle bis auf drei Lernende stellt das Deutsche die oder eine Erstsprache dar. Es ist Hauptkommunikationssprache im Alltag und mit positiven (Sprach-)Einstellungen verbunden. Ihre (weiteren) Erstsprachen verwenden die Lernenden insbesondere in Unterhaltungen mit Familie und Freunden sowie punktuell in verschiedenen Freizeitaktivitäten. Dabei zeigt sich, dass die Präsenz der jeweiligen Erstsprache im Alltag der Lernenden stark subjektiv variiert, während die (Sprach-)Einstellungen bei allen Lernenden deutlich positiv sind. Den stärksten Bezug zu ihren Erstsprachen weisen zwei aus Syrien geflüchtete Schüler*innen auf.

Die Vitalität saarländischer Dialekte sowie deren Rolle für Identität und Zugehörigkeitsgefühl zeigen sich in dieser Arbeit deutlich. Für viele Lernende ist das Saarländische zentral in der informellen Kommunikation mit Familie und Freunden und hat einen starken (emotionalen) Lebensweltbezug.

Im Hinblick auf den Erwerb sowie die Anwendung ihrer Fremdsprachenkenntnisse und das Mehrsprachenlernen beschreiben die Lernenden verschiedene Herausforderungen. Diese sind meist subjektiv und (fremd-)sprachenabhängig, dennoch zeigt sich, dass durchgehend positive (Sprach-)Einstellungen für das Englische bestehen. Es wird mehrheitlich als ‚leichte‘, wichtige und sympathische Sprache wahrgenommen, die im Leben der Lernenden eine zentrale Rolle spielt (vgl. auch Meißner et al. 2008: 62ff.; Rothe 2012: 124). Zum Französischen hingegen hat die Mehrzahl der Schüler*innen eher negative (Sprach-)Einstellungen und sie begegnen ihm mit ablehnender Haltung. Insbesondere die Wahrnehmung als ‚schwere‘ Sprache, die ‚nicht gemocht wird‘ und auch nicht gerne gelernt wird, tragen zu dieser Attribution bei (vgl. auch Rothe 2012: 124; Schwender 2018: 100, 110; Venus 2017: 309). Dennoch wird das Französische oft gleichzeitig als schöne und melodische Sprache empfunden. Die Lernenden sind sich zudem durchaus über die Bedeutung des Französischen in der Großregion bewusst, allerdings prägen die oben genannten Gründe verbunden mit externen Einflüssen, wie (Sprach-)Einstellungen zum Französischen im Elternhaus oder Freunden, den Blick auf das Französische und dadurch

auch das Französischlernen. Das *SF Mehrsprachigkeit*, v.a. Modul 3 zur romanischen IC, konnte dazu beitragen, dass einige Lernende ihre (Sprach-)Einstellungen zur französischen Sprache reflektierten und sie sich ins Positive entwickelten.

Zum Spanischen und Lateinischen sind die Lernenden mehrheitlich positiv eingestellt, auch wenn sie das Spanische ebenso wie das Französische als ‚schwere‘ Sprache wahrnehmen (vgl. z.B. auch Meißner et al. 2008: 62ff.; Rothe 2012: 124). Dies trifft hauptsächlich auf die Schüler*innen zu, die das Spanische als in der Oberstufe einsetzende Fremdsprache belegen und keine oder nur geringe Vorkenntnisse im Französischen oder Lateinischen haben. Der Transfer aus dem Englischen beim Spanischlernen ist dabei bedeutend komplexer als etwa aus dem Französischen. Allerdings zeigt sich, dass selbst Lernende, die das Französische über mehrere Jahre erlernt haben, nur wenig auf ihre Kenntnisse zurückgreifen. Damit einher geht, dass im bisherigen (Fremd-)Sprachenunterricht der Lernenden kaum sprachvernetzende Impulse eingesetzt wurden, die die Lernenden systematisch an das Nutzen all ihrer Sprachkenntnisse für ihren (mehrsprachigen) Sprachlernprozess anleiten und unterstützen könnten.

Werden Sprachkompetenz und (Sprach-)Einstellungen in Bezug gesetzt, folgt, dass Lernende, die sich in einer Sprache eine höhere Kompetenz zuschreiben mit dieser auch positivere (Sprach-)Einstellungen verbinden und vice versa (vgl. auch Rothe 2012: 139f.; Venus 2017: 312). Zusätzlich beeinflussen kann die Variable Lebensweltbezug, wobei hier eine Ausnahme für das Spanische besteht, das trotz geringem Lebensweltbezug und der Zuschreibung als eher ‚schwer‘ mehrheitlich positiv eingeschätzt wird. Die Wahrnehmung einer Sprache – neben dem Spanischen betrifft dies auch das Englische, Französische und Lateinische – besteht dabei offenbar bereits vor dem gesteuerten Sprachlernprozess.

Die – stereotypisierte – Hypothese, dass biologisch weibliche Lernende interessierter am und motivierter beim Sprachenlernen sind als ihre Mitschüler kann in dieser Arbeit bestätigt werden (vgl. auch Meißner et al. 2008: 103; Rothe 2012: 156; Venus 2017: 314). Geschlechterspezifische Unterschiede finden sich für (Sprach-)Einstellungen zum Englischen nicht, allerdings werden die romanischen Sprachen von den Schülerinnen positiver wahrgenommen.

Welchen Einfluss die Sprachenerwerbsreihenfolge für das (Mehr-)Sprachenlernen spielt, kann in der vorliegenden Arbeit aufgrund der heterogenen Sprachlernprofile nicht generalisierbar beantwortet werden. Es zeigt sich allerdings die Tendenz, dass das Französische als Brückensprache in die Romania dienlich ist, auch wenn die Lernenden ihm mit einer ablehnenden Haltung begegnen. Dass Lernende mit Französisch als erster Fremdsprache auch positivere (Sprach-)Einstellungen zur Sprache haben, bestätigt sich nicht (vgl. auch Venus 2017: 318). Eine mögliche Erklärung könnte in der Schulform und dem erlebten Französischunterricht liegen, denn in der

vorliegenden Studie, ebenso in Venus (ibid.), sind die Gymnasiast*innen eher negativ und die Schüler*innen anderer Schulformen eher positiv zum Französischen eingestellt.

Die sprachenvernetzenden Aktivitäten im Rahmen des *SF Mehrsprachigkeit* wirkten sich nachhaltig positiv auf den Sprachlernprozess der Lernenden aus und trugen zur (Weiter-) Entwicklung verschiedener Texterschließungsstrategien und -techniken bei, die die Schüler*innen z.T. direkt in ihren Sprachlernprozess integrierten und/oder in außerschulischen Aktivitäten, bspw. im Urlaub oder auf Social Media, anwendeten. Bereits kurze Einheiten zum sprachenvernetzenden Lernen können Impulse für das nachhaltige und lernökonomische Nutzen der gesamten sprachlichen und kulturellen Ressourcen sowie für das weitere Sprachenlernen liefern (vgl. auch Bär 2009: 527f.). Trotzdem stellte der Fokus auf die romanische Sprachengruppe auf motivationaler und sprachlicher Ebene eine Herausforderung dar. Wie bereits dargelegt, waren nur wenige Lernende positiv zum Französischen eingestellt, was die Motivation für eine Einheit, die auf der Einbeziehung v.a. des Französischen, verbunden mit weiteren (Fremd-) Sprachen basiert, hemmte. Durch die heterogenen und z.T. basalen Französisch-, Spanisch- und Lateinkenntnisse war der Einstieg in das Erschließen romanischsprachiger Texte erschwert. Die Hypothese, dass in der Oberstufe auf fundierte bis fortgeschrittene Kenntnisse in mindestens einer romanischen Sprache als Brückensprache für das interkomprehensives Arbeiten innerhalb der romanischen Sprachengruppe zurückgegriffen werden kann, bestätigte sich demnach nicht.

Aus den Erkenntnissen leite ich folgende Handlungsalternative ab: Eine Annäherung an IC und das *EuroCom*-Konzept könnte über die germanische Sprachenfamilie erfolgen. Die Lernenden verfügen über erstsprachliche und fortgeschrittene Kenntnisse des Deutschen und Englischen und nehmen beide Sprachen als positiv wahr. Somit bieten sie einen geeigneten Einstieg in das interkomprehensives Arbeiten sowie das Kennenlernen der germanischen Sprachenfamilie und damit verbunden in die Vermittlung des methodischen Vorgehens. Auf Basis dieser methodischen und sprachlichen Kenntnisse erscheint der Transfer des *EuroCom*-Konzepts auf die romanische oder ggf. auch slawische Sprachengruppe vergleichsweise einfach, denn die Methode wäre bekannt, der Fokus könnte auf der sprachlichen Arbeit liegen. Lernerfolge könnten schneller sichtbar gemacht und so die Motivation für das Erlernen romanischer Sprachen gefördert werden. Zudem könnte dies zur Reduzierung der Einschätzung des Französischen und auch Spanischen als ‚schwere‘ Sprachen beitragen und die Wahrnehmung der romanischen Sprachen verbessern. Die Lernenden würden bei diesem Vorgehen dazu befähigt, sich im germanischen und romanischen Sprachraum zu bewegen und die

Wertschätzung von (rezeptiven) Teilkompetenzen könnte gestärkt werden.⁶⁶⁸

Daraus könnten sich auch weitere wichtige Erkenntnisse für das (Mehr-)Sprachenlernen ergeben, denn vielfach zeigte sich in der vorliegenden Arbeit ein Streben nach möglichst ‚perfekter‘, ‚fließender‘ Sprachkompetenz, die die Lernenden eher hemmt als zur Weiterentwicklung (mehr-)sprachlicher Kompetenzen beizutragen. Je länger die Lernenden am Seminarfachangebot teilnahmen, desto mehr erfolgte eine Wertschätzung von Kommunikationsfähigkeit und Verfügen über Teilkompetenzen im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit. In diesem Kontext spielt auch der erlebte (Fremd-)Sprachenunterricht eine besondere Rolle, da dieser als Orientierungsnorm für die Lernenden fungiert. Dabei scheint es immer noch Tendenzen hin zu einer *near nativeness* im Fremdsprachenunterricht zu geben, die in der Fremd- und Mehrsprachigkeitsforschung ebenso wie in bildungspolitischen Richtlinien nicht mehr dem aktuellsten Stand entspricht. Im Vergleich der Lerngruppen besteht ein Streben nach ‚perfekter‘, ‚fließender‘ Sprachkompetenz besonders deutlich GY-Lerngruppe, woraus sich erneut die Frage nach der Rolle der Schulform und dem erlebten (Fremd-)Sprachenunterricht stellt.

Es ist daher nach wie vor wichtig, den Lernenden ihre bereits vorhandenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen bewusst zu machen, ihnen aufzuzeigen, welche Kommunikationssituationen sie bereits erfolgreich bewältigen können, um das Streben nach sprachlicher Perfektion abzulösen. Eine grundlegende Herausforderung für die Lernenden scheint insgesamt die Einschätzung des eigenen sprachlichen Könnens und ihrer Sprachlernprozesse zu sein. Dabei kommt der Förderung und (Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz ein zentraler Stellenwert zu, wie auch in dieser Arbeit belegt werden konnte.

Die Erkenntnisse verdeutlichen exemplarisch die Relevanz eines mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht und den Beitrag, den er leisten könnte, wenn er konsequent implementiert würde. Die Machbarkeitsstudie *SF Mehrsprachigkeit* belegt empirisch, dass durch das Anleiten zur (Selbst-)Reflexion, das systematische Einbeziehen aller sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden und das Anbieten unterschiedlicher Zugänge zum (Mehr-)Sprachenlernen ein deutlicher, nachhaltiger und positiver Erkenntnisgewinn und Kompetenzzuwachs für die Lernenden erreicht werden konnte.⁶⁶⁹

Für die Lehrendenperspektive wird deutlich, dass das SF zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit beitragen und Möglichkeiten für einen mehrsprachigkeitsorientierten

⁶⁶⁸ Das Vorgehen sieht dabei nicht primär das Vernetzen der germanischen und romanischen Sprachen vor, sondern das Nutzen des methodischen *EuroCom*-Zugangs für das interkomprehensives Arbeiten innerhalb einer ausgewählten Sprachengruppe.

⁶⁶⁹ Die Überlegungen werden in den Schlussbetrachtungen in Kapitel 5.3 vertieft.

Unterricht aufzeigen konnte, diese allerdings von den befragten Lehrenden nur punktuell im eigenen Fremdsprachenunterricht weiterverfolgt werden. Die Erkenntnisse deuten darauf hin, dass durch die hospitierende Funktion der Lehrenden kein *Lernen durch Lehren*-Effekt eingetreten ist und wohl erst die eigene Durchführung zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit den Modulen geführt hätte (vgl. auch Bermejo Muñoz 2019: 256, 260, 272). Die Lehrpersonen sind sich der Potenziale eines mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht bewusst und versuchen entsprechende Elemente zu integrieren, auch wenn Mehrsprachigkeit in ihrem Schul-alltag nur einen geringen Stellenwert hat. Die Herausforderungen, v.a. fehlende Erfahrung, Kenntnis und Zeit, überwiegen für die Lehrenden (vgl. z.B. auch Bredthauer 2018: 282; Bredthauer/Engfer 2018: 15; Heyder/Schädlich 2014: 188; Neveling 2012). Demnach ist ein Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot zur Gestaltung und Durchführung von mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht notwendig, das in allen Phasen der Lehrer*innenbildung verankert ist. Dabei gilt es neben der praxisnahen Vermittlung von Ansätzen und Konzepten aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik z.B. auch (sprachen-)fächerübergreifende Kooperationen innerhalb von Kollegien zu initiieren (vgl. auch z.B. Bredthauer 2018: 282; Bredthauer/Engfer 2018: 13ff.; Polzin-Haumann/Reissner 2020b). Zudem weisen die Lehrpersonen auf die ‚fehlende Zeit‘ hin, denn einerseits haben sie keine Zeit, zusätzliche Materialien zu entwickeln, andererseits ist in den aktuellen einzelsprachlich ausgerichteten (saarländischen) Lehrplänen die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit kaum vorgesehen.

Die Erkenntnisse aus der Forschendenperspektive ermöglichen es, das *SF Mehrsprachigkeit* weiterzuentwickeln und Module anzupassen. Dabei hat die Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle ein besonderes Potenzial, weil ich durch meine externe Perspektive den Transfer aus der Wissenschaft in die Schule nutzen konnte. Mit dem Seminarfachformat wiederum waren aus der Forschendenperspektive allerdings auch Herausforderungen verbunden. Es ist – wie jedes Fach – mit curricularen Vorgaben verbunden, hinzu kommen schulische Richtlinien und der Genehmigungsprozess beim *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland*. Eine der curricularen Herausforderungen bestand dabei nicht in der Einbindung von Mehrsprachigkeit an sich, sondern in der Berücksichtigung und Einbeziehung der heterogenen sprachlichen und motivationalen Voraussetzungen innerhalb der Lerngruppen. Beim *SF Mehrsprachigkeit* handelte es sich nicht um ‚klassischen Fremdsprachenunterricht‘, sondern um ein sprachenübergreifendes Lernangebot, das für die Lernenden und Lehrenden zunächst neu war. Zudem gestalteten sich die Sprachenvorkenntnisse der Lernenden in den Fremdsprachen als sehr heterogen, was es z.T. erschwerte, alle Lernenden gemäß ihrem Kenntnisstand einzubeziehen. Eine Hypothese vor der

Durchführung war es, dass in der Oberstufe neben dem Deutschen und ggf. weiteren Erstsprachen bereits auf fundierte bis fortgeschrittene Kompetenzen in mindestens zwei Fremdsprachen, darunter meist Englisch und Französisch, Spanisch und/oder Latein, aufgebaut werden kann. Diese Hypothese bestätigte sich in der Praxis für keine der drei Lerngruppen und spiegelt sich auch in den Erkenntnissen, v.a. zum sprachvernetzenden Lernen, wider.

Das empirische Vorgehen dieser Arbeit wurde im Komplex der in Kap. 1.1 dargelegten Forschungsfragen nicht einbezogen, hat sich aber im Laufe des Forschungsprojekts als zentral und erkenntnisrelevant entwickelt, weshalb auch dazu ein abschließendes Kapitel (5.4) vorgesehen ist. Das Format der Machbarkeitsstudie erwies sich dabei als in höchstem Maße geeignet, einen Beitrag zur Erprobung und wissenschaftlichen Evaluation verschiedener mehrsprachigkeitsorientierter Aktivitäten in der Schulpraxis zu leisten. Werden die Kriterien einer Machbarkeitsstudie nach der Durchführung erneut auf die vorliegende Machbarkeitsstudie *SF Mehrsprachigkeit* angewendet, ergeben sich folgende Erkenntnisse (vgl. auch Kap. 3.1):⁶⁷⁰

Acceptability (Akzeptanz): Das *SF Mehrsprachigkeit* konnte an drei Schulen durchgeführt werden, darüber hinaus bestand Interesse von weiteren Schulen, die sich aus verschiedenen Gründen zum ‚Startzeitpunkt‘ nicht beteiligen konnten, das Vorhaben aber interessiert verfolgten. Die Schüler*innen der BG- und GY-Lerngruppe würden es größtenteils wieder belegen.

Demand (Nachfrage): Die im ersten Kriterium aufgeführten Aspekte treffen auch für die Nachfrage zu. Zusätzlich zeigt sich deutlich, dass eine ‚Theorie-Praxis-Schere‘ zwischen dem Wunsch und der Forderung nach Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik und der tatsächlich nur geringeren Relevanz und Umsetzung in der Schulpraxis und dem (Fremd-)Sprachenunterricht besteht. Es bedarf weiterer praxisnaher Forschung, die Wege für eine Integration des (Mehr-)Sprachenlernens in den Schulkontext beforcht. Insbesondere die Erkenntnisse aus der Lernendenperspektive zeigen, dass Mehrsprachigkeit noch zu stark *exotisiert* wahrgenommen und der Nutzen der bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse noch nicht ausreichend und konsequent für das (Fremd-)Sprachenlernen einbezogen wird.

Implementation (Umsetzung): Das SF eignet sich u.a. aufgrund der relativ großen thematischen Freiheit gut für das Erproben eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsfaches. Die modulare Struktur ermöglichte dabei, alle curricularen und schulischen Vorgaben zu berücksichtigen und den Seminarfachaufbau flexibel in Absprache mit der Lehrperson zu gestalten.

⁶⁷⁰ Zur Anwendung der Kriterien vor der Durchführung vgl. Kap. 3.1.1.

Practicality (Durchführbarkeit): Für die Durchführbarkeit gelten die gleichen Überlegungen wie zur Umsetzung. Das *SF Mehrsprachigkeit* konnte nach erfolgreicher Genehmigung durch das *Ministerium für Bildung und Kultur Saarland* sowie in Absprache mit den Lehrenden durchgeführt werden. Eine der Lehrenden hätte das Seminarfachangebot im Folgeschuljahr auch gerne selbst nochmals durchgeführt, allerdings wurde zum Schuljahr 2019/2020 das SF zugunsten weiterer Wahlmöglichkeiten in der *Gymnasialen Oberstufe Saar* auf eine Unterrichtsstunde pro Woche gekürzt.⁶⁷¹ Eine Implementation ist damit nicht möglich und wird in einer Machbarkeitsstudie auch nicht anvisiert. Die seltene Gelegenheit ein longitudinal angelegtes mehrsprachigkeitsorientiertes Unterrichtsformat zu erproben und wissenschaftlich zu begleiten, führte allerdings zu wichtigem Erkenntnisgewinn für das (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen, der in zukünftigen Projekten berücksichtigt werden kann.

Adaptation (Adaption): Das Seminarfachangebot konnte an drei Schulen zu je unterschiedlicher Dauer – von einem thematischen Schulhalbjahr bis zu zwei Schuljahren – realisiert werden, was zwar eine flexible Struktur erforderte, aber auch die Durchführung und das Vergleichen verschiedener Formate ermöglichte. Der Einsatz von in sich abgeschlossenen, aber gut kombinierbaren Modulen erwies sich dabei als hilfreich und sinnvoll, um die verschiedenen Voraussetzungen zu erfüllen. Der Erkenntnisgewinn ist tiefgehender je länger die Schüler*innen das Seminarfachangebot belegen, d.h. der Dauer kommt ebenfalls eine zentrale Rolle zu.

Integration (Integration): Die inhaltliche Integration von Mehrsprachigkeit war im SF vergleichsweise einfach, da es keinen vorgegebenen thematischen Rahmen gab und sich die obligatorischen Inhalte auf einer Metaebene, z.B. zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten, verorten lassen. Die curriculare Integration gestaltete sich ebenfalls (auch aufgrund von Akzeptanz und Nachfrage) einfach, da das SF zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie ein verpflichtendes Wahlfach in der gymnasialen Oberstufe im Saarland darstellte und das Zustandekommen von der Bereitschaft einer Lehrperson sowie den Lernenden abhing.

Expansion (Ausweitung): Das SF ist unter gleicher bzw. ähnlicher Bezeichnung und den jeweiligen curricularen Vorgaben auch in weiteren Bundesländern vorgesehen.⁶⁷² Daraus folgen auf Bundesebene Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit curricular einzubinden. Im *SF Mehrsprachigkeit* konnten Möglichkeiten für die Gestaltung von mehrsprachigkeitsorientiertem Unterricht erprobt und evaluiert werden, die perspektivisch auch auf den (Fremd-)Sprachenunterricht übertragen werden könnten (vgl. auch Kap. 5.2).

⁶⁷¹ Die meisten Schulen entschieden daraufhin, dem SF keinen thematischen Schwerpunkt mehr zuzuordnen, sondern stärker die Vorbereitung auf Studium und Beruf zu fokussieren.

⁶⁷² *Seminarfach* – (Saarland)/Niedersachsen/Thüringen; *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* – Bayern; *Seminar-kurs* – Baden-Württemberg/Berlin; *Methoden* – Bremen; *Projektkurs* – Nordrhein-Westfalen.

Limited-efficacy testing (limitierte Wirksamkeitstestung): Aus Machbarkeitsstudien folgen keine allgemeingültigen Aussagen oder Endergebnisse, sie dienen als Vorstudien für Großprojekte oder Pilotstudien und haben die Funktion auszuloten, ob das gewählte Setting das Verfolgen der Forschungsziele ermöglicht. Das gewählte Setting des SF hat sich für die vorliegende Arbeit als in höchstem Maße geeignet erwiesen und es lassen sich Handlungsperspektiven für zukünftige ähnlich konzipierte Forschungsprojekte ableiten (vgl. Kap. 5).

5. Mehrsprachigkeit in der Schule konkret – Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven

Die Schlussbetrachtungen greifen die in Kapitel 1.1 formulierten Forschungsfragen dieser Arbeit nochmals auf. Das Kapitel dient der abschließenden Diskussion der Erkenntnisse und geht auf mögliche Perspektiven sowie Desiderata für Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik ein.

5.1 Perspektiven für die curriculare Anbindung von Mehrsprachigkeit

In der vorliegenden longitudinal angelegten Machbarkeitsstudie *SF Mehrsprachigkeit* wurde die Bedeutung der Einbeziehung von sprachlicher und kultureller Vielfalt für Lernende empirisch belegt und in diesem Kontext bestätigt, dass Mehrsprachigkeit systematisch in schulische Strukturen eingebunden werden kann (vgl. auch Allgäuer-Hackl 2020; Hildenbrand/Reuter 2012).

Das *SF Mehrsprachigkeit* spiegelt eine auf die Oberstufe limitierte Möglichkeit für die curriculare Anbindung von Mehrsprachigkeit wider. Das Unterrichtsformat eröffnete durch die thematisch vergleichsweise freie Gestaltung vielseitige Möglichkeiten für das Erproben von mehrsprachigkeitsorientierten Lehr-/Lerneinheiten. Besondere Berücksichtigung bei der Gestaltung erforderte die Heterogenität der sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen, denn die Hypothese, dass die Lernenden in der Oberstufe bereits über fundierte bis fortgeschrittene Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen, darunter Englisch und eine romanische Sprache, verfügen, konnte nicht bestätigt werden, was z.T. das Anpassen der Module erforderte (vgl. *ibid.*; Kap. 4.1.1.2; 4.1.2.2; 4.1.3.2). Dennoch zeigt sich insgesamt ein nachhaltiger Erkenntnisgewinn und Kompetenzzuwachs in Hinblick auf den Umgang mit ihrer eigenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, der sich v.a. in der (Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz sowie interkomprehensiven Texterschließungsstrategien und -techniken äußert (vgl. z.B. Kap. 4.1.1.5; 4.1.1.6; 4.1.2.5; 4.1.2.6; 4.1.3.5; 4.1.3.6).

Beim *SF* handelt es sich um ein Wahlpflichtfach.⁶⁷³ Die Hypothese, dass die Lernenden das *SF Mehrsprachigkeit* bewusst aus Motivation und Interesse heraus belegten, bestätigte sich nur für einen Teil der Lernenden (vgl. Kap. 4.4; 4.1.1.3; 4.1.2.3; 4.1.3.3). Trotzdem würde die deutliche Mehrheit nochmals am Unterrichtsangebot teilnehmen. In den Interviews zeigte sich weiterhin, dass über die Hälfte der Schüler*innen ein Fach zu Mehrsprachigkeit belegen würde.⁶⁷⁴

⁶⁷³ D.h. den Lernenden stehen mehrere thematisch unterschiedliche Seminarfachangebote zur Auswahl.

⁶⁷⁴ Für die restlichen Lernenden geht aus den Interviews kein eindeutiges Fazit hervor, sie sprechen den Überlegungen und Bestrebungen, ein Fach zu Mehrsprachigkeit einzuführen, einen Mehrwert zu, haben aber Zweifel z.B. hinsichtlich der Relevanz oder der Durchführbarkeit für alle Schüler*innen.

Eine zentrale Erkenntnis aus der vorliegenden Machbarkeitsstudie ist, dass Mehrsprachigkeit zwar im gewählten Rahmen sinnvoll und gewinnbringend eingebunden werden konnte, deren Einbeziehung im (Fremd-)Sprachenunterricht allerdings noch mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist.

Die Lehrenden⁶⁷⁵ schreiben Mehrsprachigkeit in der Schule eine eher geringe Rolle zu, bewerten die Idee eines Wahlpflichtfaches zu Mehrsprachigkeit kritisch und beschreiben nur wenige konkrete curriculare Anbindungsperspektiven. Sie verorten Mehrsprachigkeit primär im Schulprojektkontext. Die Effektivität von ein- bis mehrtägigen Schulprojekttagen zur (europäischen) Mehrsprachigkeit bestätigt sich auch im Rahmen meiner Arbeit am *Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* (ISM) der Universität des Saarlandes (vgl. z.B. Korb/Schwender 2019a; Korb/Reissner/Schwender 2020; Polzin-Haumann/Reissner 2020b). Mit den Kooperationschulen führt das ISM in jedem Schuljahr Projekttage zu Mehrsprachigkeit in Klassen der Sekundarstufe I und II durch. Ausgehend von unseren Erfahrungen könnte ein erster curriculärer Schritt zur stärkeren Anbindung von Mehrsprachigkeit in der Implementierung von Schulprojektformaten bestehen, die ähnlich wie z.B. UNESCO-Schulprojekttage in einem festgelegten Zeitraum wiederkehrend durchgeführt werden. Eine weitere zwar projektbasierte, doch gleichzeitig zur nachhaltigen und konsequenten Einbeziehung von Mehrsprachigkeit anleitende Anbindungsmöglichkeit könnte in der Durchführung einer kurzen Mehrsprachigkeitseinheit jeweils zu Schuljahresbeginn bestehen, in der bspw. Grundlagen des sprachenvernetzenden Lernens gemeinsam erarbeitet werden. Außerdem könnten ausgewählte Module aus dem *SF Mehrsprachigkeit* in der Sekundarstufe I/II (vgl. Kap. 5.2) zu bestimmten Zeitpunkten, z.B. in Vertretungsstunden, eingesetzt werden. Projektkontexte stellen auch für die Lehrenden die bislang primären Verortungsperspektiven dar. Genau in dieser Beschränkung der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit auf punktuelle Momente könnte ebenso ein zentraler Kritikpunkt gesehen werden, allerdings sollte jede Möglichkeit für (Mehr-)Sprachenlernen genutzt und wertgeschätzt werden und dafür bieten sich aktuell v.a. noch Projektkontexte an. Einmal mehr trifft hier die integrativ ausgerichtete Mehrsprachigkeitsdidaktik auf den traditionellen, einzelsprachlichen (Fremd-)Sprachenunterricht, in dem sich auch immer die Frage nach dem Lernfortschritt bzw. dem Kompetenzstand in der Zielsprache stellt, die immer Priorität hat. Entsprechend mag die Annahme, Mehrsprachigkeit(-sdidaktik) habe keinen Platz im (Fremd-)Sprachenunterricht, der einzelsprachliche Kompetenzen nachweisen soll, auf den ersten Blick zwar logisch erscheinen. Allerdings bleiben

⁶⁷⁵ An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass es sich um exemplarische Erkenntnisse von drei Lehrpersonen handelt, die aber mit Bezug auf Studien mit höherer Teilnehmendenzahl z.T. bestätigt werden können.

Schüler*innen in diesem Verständnis wichtige Synergie- und Lerneffekte vorenthalten, die nachweislich zur Verbesserung auch einzelsprachlicher Kompetenzen beitragen können.

Die Lehrenden verbinden Mehrsprachigkeit nicht mit dem regulären (Fremd-)Sprachenunterricht, sondern hauptsächlich mit extracurricularen Perspektiven. Dies lässt sich mit ihren Einstellungen zu und Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit (in der Schule) sowie fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und curricularen Rahmenbedingungen erklären (vgl. Kap. 4.2). Die Lehrenden haben positive Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und befürworten grundsätzlich mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht. Die Umsetzung erfolgt hingegen nur punktuell, ungesteuert und wird mit Herausforderungen und Problemen verbunden (vgl. auch Bredthauer 2018: 282; Bredthauer/Engfer 2018: 8, 15; Heyder/Schädlich 2014: 188; Neveling 2012). Dass das „Bewusstsein für die sprachlich-kognitive, affektive und soziale Bedeutung von Mehrsprachigkeit für das weitere Sprachenlernen bei Lehrkräften [...] nicht automatisch zu einer Umsetzung sprachenübergreifenden Arbeitens im Spanischunterricht [führt], bestätigt sich in der vorliegenden Arbeit, ebenso wie in Bermejo Muñoz (2019: 256; 260). Die Lehrenden verbleiben dabei stark auf einer materiell-sprachlichen Ebene, die Metaebene rückt in den Hintergrund: Für die BG- und GE-Lehrpersonen besteht ein Hauptproblem demnach im zu heterogen und gering empfundenen Sprachkenntnisstand ihrer Lernenden. Der Umgang mit schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zur Förderung von *Multilingual Language Awareness* und der Aufbau von sprachenvernetzenden Lernstrategien und -techniken bezogen auf die (Weiter-)Entwicklung der *Sprachlernkompetenz* wird kaum als Lerngegenstand berücksichtigt. Dabei wurde in dieser Studie empirisch belegt, dass die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit auch für Lernende mit geringeren (Fremd-)Sprachenkenntnissen gewinnbringend sein kann (vgl. Kap. 4.1).

Ausgehend von der Fächerkombination der Lehrenden – Französisch/Spanisch – wird schulische Mehrsprachigkeit häufiger einbezogen als lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Herkunftssprachen in den (Fremd-)Sprachenunterricht einzubinden wird als herausfordernd wahrgenommen (Kap. 4.2.3; vgl. auch Bermejo Muñoz 2019: ebd. 256ff.).

Dies leitet zu einem zentralen Desiderat über, das auch von den befragten Lehrenden als solches formuliert wird: Wenn Lehrende mehrsprachigkeitsorientiert unterrichten sollen, bedarf es entsprechender Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote in allen Phasen der Lehrkräftebildung. Diese sollten eine auf den vorliegenden Forschungsergebnissen basierte, aber praxisnah aufbereitete und konkret unterrichtsbezogene Vermittlung von Ansätzen und Konzepten aus Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik beinhalten (vgl. dazu auch z.B. Bredthauer 2018: 282; Bredthauer/Engfer 2018: 13ff.; Polzin-Haumann/Reissner 2020b). An der Universität des

Saarlandes stellt der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht bereits seit mehr als 10 Jahren einen festen Bestandteil im Lehramtsstudium der Fächer Französisch und Spanisch dar und umfasst bspw. das Theorie-Praxis-Schulprojektseminar zur (romanischen) Mehrsprachigkeit (vgl. Korb/Reissner/Schwender 2020; Polzin-Haumann/Reissner 2013, 2017, 2020b; Reissner 2013, 2015, 2020a/b). Außerdem bietet das ISM Workshops im Rahmen von eigenen Fortbildungsreihen und von weiteren Formaten, wie Sprachenlehrpersonentagen, an. Die Workshopreihe *Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien nutzen, fördern und gestalten* bspw. fokussiert den Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität in einer Gesellschaft der Digitalität. Zentrales Merkmal ist dabei der phasenübergreifende Ansatz und die Interaktion verschiedener Akteursgruppen, denn die Workshops werden sowohl von Lehrenden als auch von Lehramtsstudierenden besucht. Dies ermöglicht eine besondere Verbindung von Forschung und Schulpraxis (vgl. Jakobs et al. 2020; Knopf et. al. 2023).

Wie aus den Darlegungen hervorgeht, bestehen im Saarland bereits verschiedene Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit. Das Angebot könnte zukunftsprospektiv z.B. hinsichtlich der Gestaltung von Workshops im Rahmen von pädagogischen Tagen erweitert werden, die neben dem inhaltlichen Input das gezielte Vernetzen der Sprachenlehrkräfte innerhalb einer Schule initiieren.

Zusammengefasst bedarf es der systematischen Vernetzung auf verschiedenen Ebenen:

- von Sprachen
- von Lehrpersonen innerhalb ihrer Schule
- von Lehrpersonen schulübergreifend
- von Lehrpersonen mit universitärer Forschung

In engem Zusammenhang mit Aus-, Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten steht auch die inhaltliche Gestaltung des (Fremd-)Sprachenunterrichts auf Basis von Lehrwerken und zusätzlichen Lehr-/Lernmaterialien. Lehrwerke beziehen Mehrsprachigkeit zwar zunehmend ein, aber noch nicht im Verständnis eines ganzheitlichen mehrsprachigkeitsorientierten, fächerverbindenden (Fremd-)Sprachenunterrichts (vgl. Kap. 2.4.1). Ein breites Angebot an Lehr-/Lernmaterialien ist vorhanden, allerdings sind diese größtenteils an ein (Fremd-)Sprachenfach und eine Zielsprache gebunden (vgl. Kap. 2.4.3; vgl. auch Bredthauer 2018: 284). Eine Handreichung zur Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit im Anfangsunterricht Spanisch der Sekundarstufe I wurde von Bermejo Muñoz (2019) entwickelt und von Lehrenden erprobt. Daraus gehen wichtige Erkenntnisse für (Mehr-)Sprachenlernen hervor, die auch in dieser Arbeit z.T. bestätigt werden konnten. Zusätzlich zur Überarbeitung von Lehrwerken ist eine Systematisierung vorliegender und die Entwicklung zusätzlicher Lehr-/Lernmaterialien zur konsequenten Einbeziehung von Mehrsprachigkeit nötig (vgl. auch Bredthauer 2018: 284).

In diesem Kontext spielen curriculare Vorgaben eine zentrale Rolle, denn nur, wenn in den Bildungsstandards und den jeweiligen Lehrplänen Mehrsprachigkeit konkret einbezogen wird, erfolgt eine entsprechende Anpassung und Weiterentwicklung der Lehrwerke und Lehr-/Lernmaterialien. In den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache Englisch/Französisch und in stärkerem Maße den saarländischen Lehrplänen der beiden Fremdsprachen für die gymnasiale Oberstufe wird die Relevanz von Mehrsprachigkeit für das Leben und Arbeiten in einer globalisierten Welt betont. Einbindungsmöglichkeiten lassen sich v.a. für die Kompetenzbereiche *Sprachbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* ableiten, es bestehen aber auch darüber hinaus zahlreiche Möglichkeiten für das (Mehr-)Sprachenlernen. Die genannten curricularen Dokumente sind Fachstandards, die nur wenig Raum für Mehrsprachigkeit lassen (vgl. auch Kap. 2.5). Der Raum und die damit verbundene Unterrichtszeit für Mehrsprachigkeit, die aktuell in den Vorgaben noch fehlt, stellt einen zentralen Grund für die befragten Lehrenden dar, Mehrsprachigkeit nicht stärker miteinzubeziehen.

Insgesamt bestätigt die vorliegende Arbeit einen Handlungsbedarf hinsichtlich der curricularen Anbindung und Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule und im (Fremd-)Sprachenunterricht. Lehrende und Lernende sprechen sich generell für einen mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht aus, allerdings wird gleichzeitig die noch (zu) geringe Relevanz und Anbindungsmöglichkeit von Mehrsprachigkeit im Schulkontext deutlich. Mit dieser Arbeit liegt eine Longitudinalstudie vor, in der curriculare Anbindungsperspektiven exemplarisch für den saarländischen Bildungskontext aufgezeigt und in ihrer Machbarkeit bestätigt werden konnten. Das Saarland nimmt mit seinen sprachpolitischen Bestrebungen, das Bundesland bis 2043 mit der Nachbarsprache Französisch als funktioneller Zweitsprache zu einem mehrsprachigen Kommunikationsraum zu entwickeln, eine Vorreiterrolle ein. Dieser prominente Stellenwert von Mehrsprachigkeit bot für diese Machbarkeitsstudie einen guten Ausgangspunkt. Interessant dürfte es nun sein, die Ergebnisse auch in anderen Bundesländern, unter Berücksichtigung der jeweiligen bundesland- und regionalspezifischen Vorgaben, in Hinblick auf mögliche Impulse für einen mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht zu prüfen.

Zusammengefasst fokussiert die Einbindung von sprachlicher und kultureller Vielfalt aktuell noch v.a. extracurriculare, projektbasierte Angebote, allerdings plädiere ich dafür dies nicht nur kritisch, sondern auch positiv als kleinen, wichtigen Schritt hin zu einem mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenlernen zu sehen.

5.2 Gestaltungsmöglichkeiten von mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht

Im Rahmen des *SF Mehrsprachigkeit* konnten verschiedene mehrsprachigkeitsorientierte Lehr-/Lernangebote erprobt werden. Für alle neun Module geht ein mehrheitlich positives Feedback von Seiten der Lernenden und Lehrenden hervor (vgl. Kap. 4.1.1.3; 4.1.2.3; 4.1.3.3; 4.2.1). Die Module sind in sich abgeschlossen, können aber miteinander kombiniert werden. Für den regulären (Fremd-)Sprachenunterricht ergibt sich dadurch die Perspektive, ausgewählte Module oder einzelne Inhalte daraus einzusetzen. Im Folgenden werden die Module hinsichtlich zukünftiger Weiterentwicklungsperspektiven und Einsatzmöglichkeiten im regulären (Fremd-)Sprachenunterricht aufgearbeitet.

Modul 1 *Einführung, Kennenlernen und Sprachstandserhebungen* bildet mit einer ersten Sensibilisierung für, Sichtbarmachung von und Reflexion über Mehrsprachigkeit die Basis und den Ausgangspunkt für die weiteren Module. Das ‚klassische‘ Vorgehen mithilfe von Sprachlernbiografie, (digitalem) Sprachenporträt und Sprachenpass ermöglicht den Lernenden sich individuell und intensiv mit ihrer eigenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt auseinanderzusetzen. Sprachstandserhebungen können im regulären (Fremd-)Sprachenunterricht z.B. zum Kennenlernen der Lerngruppe oder zur Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit der Klasse genutzt werden und dann für das Anknüpfen an die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden dienen. Die digitale Umsetzung des Sprachenporträts eröffnete neue Möglichkeiten für die Gestaltung, z.B. durch die Integration von Links, Bildern oder Memes, auch wenn z.T. ähnliche oder gleiche Bilder verwendet wurden. Als Alternative könnte z.B. mit einer hybriden Form gearbeitet werden: Die meisten Lernenden verfügen mittlerweile über ein Schultablet.⁶⁷⁶ Mit einer App wie *Explain Everything* oder auch *Notes* könnten die Lernenden ‚klassisch‘ ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen mithilfe des Tabletstifts illustrieren und gleichzeitig weitere Formate, wie Bilder, Videos oder Links, einbinden.

In Modul 2 *Eine kleine Einführung in das Phänomen Mehrsprachigkeit* steht die Vermittlung von wissenschaftlichen Grundlagen aus der Mehrsprachigkeitsforschung im Zentrum, die digital aufbereitet und analog gesichert wurden. Insbesondere die Kombination mobiler Endgeräte und digitaler Tools mit analogen Formaten motivierte die Lernenden und führte zu einem tiefgehenden Verständnis der Inhalte. Diese Einheit, die mit *Creative Book Builder* gestaltet wurde, könnte auch bereits ab der 10. Klassenstufe eingesetzt werden. Das Erstellen des Quiz zu verschiedenen Sprachen auf Basis der Website *lingvo.info* und der Plattform *learningapps.org* ist bereits ab Beginn der Sekundarstufe I durchführbar. Für den regulären

⁶⁷⁶ Dies war zum Zeitpunkt der Seminarfachdurchführung nicht der Fall, sodass am PC gearbeitet werden musste.

(Fremd-)Sprachenunterricht ließe sich die Quiz-Aktivität z.B. auch auf bestimmte Sprachen eingrenzen, z.B. die Sprachen der Lerngruppe, oder durch Leitfragen lenken.

Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* wurde von den Lernenden mitunter am positivsten wahrgenommen und die Erkenntnisse daraus zeigen sich auch lange nach dem Modul noch in den Reflexionen im *Mein (Sprachen-)Portfolio*, den Fragebogenerhebungen und den leitfadengestützten qualitativen Interviews. Das Modul nimmt den größten Einfluss auf den weiteren Sprachlernprozess der Lernenden, trotz der Tatsache, dass die Sprachenkenntnisse in mindestens einer romanischen Sprache in allen Lerngruppen deutlich geringer waren als für Oberstufenlerngruppen angenommen, sodass das Modul nicht so intensiv und umfangreich behandelt werden konnte wie geplant. Zusätzlich wirkte sich der Fokus auf das Französische als Brückensprache negativ auf die Motivation zur Mitarbeit aus, wodurch z.T. stärker auf das Spanische aufgebaut werden musste, was wiederum nicht von allen Lernenden gelernt wurde. Dennoch hat das Modul das Sprachenlernen der Mehrheit der Lernenden nachhaltig positiv beeinflusst und dazu beigetragen, dass die erworbenen Kenntnisse weiterhin – teilweise auch außerschulisch – genutzt werden. Als Handlungsalternative könnte der Zugang zu IC und *EuroCom* über die germanischen Sprachen erfolgen, da die Lernenden fundierte bis fortgeschrittene Kenntnisse des Deutschen und Englischen sowie positive (Sprach-)Einstellungen zu beiden Sprachen haben.⁶⁷⁷ Die methodischen Grundlagen zu *EuroCom* könnten auf diese Weise innerhalb der germanischen Sprachengruppe gelegt werden. Die romanische Texterschließung kann nun auf diesem methodischen Grundlagenwissen aufbauen und es vertiefen. Dieses Vorgehen könnte den Aufbau von zunächst rezeptiven Kompetenzen in romanischen Sprachen erleichtern und beschleunigen und der vergleichsweise schnelle Lernerfolg zur (intrinsisch motivierten) Auseinandersetzung mit den romanischen Sprachen beitragen. Entsprechend bietet sich hier eine Möglichkeit, die Wahrnehmung des Französischen als ‚schwere‘, unbeliebte Sprache positiv zu beeinflussen, wobei ein früheres ‚Entgegenwirken‘ dieser (Sprach-)Einstellungen in der Lernbiografie gewinnbringender wäre. In den Lerngruppen, in denen fundierte bis fortgeschrittene Kenntnisse in mindestens einer romanischen Sprache vorhanden sind, könnte die interkomprehensive Arbeit von den ‚großen‘ romanischen Sprachen auch auf die (romanischen) europäischen Regional- und Minderheitensprachen⁶⁷⁸ ausgeweitet werden.

⁶⁷⁷ Zu Einsatzmöglichkeiten von *EuroComGerm* in der Schule vgl. z.B. Kordt (2005; 2018; 2020).

⁶⁷⁸ „Aus dieser Gruppe gehören zur Romania continua nach allgemeinem Verständnis vom Westen nach Osten das Galicische, das Katalanische, das Okzitanische, das Frankoprovenzalische, das Sardische, das Bündnerromanische, das Ladinische, das Friaulische, das Istrorumänische, das Aromunische und das Meglenorumänische. Diese Sprachen stellen in der Regel in den Ländern, in den sie gesprochen werden, Minderheitensprachen dar, während die erstgenannten den Status einer Dachsprache im Sinne von Kloss (...) besitzen. Die Gesamtheit der romanischen Sprachen, die als Sprachen einer Minderheit innerhalb eines Staates gesprochen werden oder wurden und durch

IC-Aktivitäten sind aktuell noch stark auf den Schulprojektkontext beschränkt und werden bislang eher punktuell und ungesteuert in den regulären (Fremd-)Sprachenunterricht integriert. In der vorliegenden Arbeit wurde belegt, dass bereits kurze IC-Interventionen zu einem deutlichen, positiven Erkenntnisgewinn bei den Lernenden führen (vgl. auch Bär 2009). Unsere Schulprojektarbeit am ISM bestätigt darüber hinaus, dass IC auch bereits in der Sekundarstufe I eingesetzt werden kann (vgl. bspw. Korb/Schwender 2019a, 2020; Polzin-Haumann/Reissner 2013; 2017; 2020b). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel vorgeschlagen, könnte eine Möglichkeit für die konsequente Einbeziehung von IC darin bestehen, zu Schuljahresbeginn Grundlagen der IC praxisnah zu Erarbeiten und die Erkenntnisse z.B. auf einem Plakat zu sichern. Dies könnte dann als gemeinsame Basis für den weiteren (Fremd-)Sprachenunterricht dienen und würde das Einbeziehen sprachlicher und kultureller Vielfalt für Lehrende und ihre Schüler*innen im Unterrichtsverlauf vereinfachen und greifbar machen. Außerdem könnte es sprachgruppenübergreifende Synergien sichtbar machen, z.B. zwischen Französisch und Türkisch, und die Herkunftssprachen der Lernenden konkret einbeziehen. Dieses Vorgehen lässt sich auf die drei europäischen Sprachenfamilien anwenden, d.h. es lässt sich z.B. im Französisch-, Spanisch-, Latein-, Italienisch-, Englisch-, Dänisch- oder Polnischunterricht einsetzen.

Eng mit Modul 3 verbunden ist Modul 7 *Mehrsprachigkeits-Projekttag für eine Unterstufenklasse*, in dessen Rahmen die Schüler*innen selbst eine kleine Unterrichtseinheit zum sprachenvernetzenden Lernen innerhalb der romanischen Sprachenfamilie auf Basis von Beispielen erarbeiteten und in der 7. Klassenstufe durchführten. Die Lernenden beschreiben dies als lehrreiche Erfahrung. Es zeigt sich eine weitere tiefgehende Auseinandersetzung mit IC zusätzlich verstärkt durch den *Lernen durch Lehren*-Effekt, der sich auch auf das Sprachenlernen auswirkt. Eine Übertragung dieses Moduls auf niedrigere Klassenstufen ist nicht zielführend.

Die Module 4 *Kleines Mehrsprachigkeitsprojekt* und 8 *Großes Mehrsprachigkeitsprojekt* ermöglichen eine schüler*innenzentrierte Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit. Die Projekte der Lernenden waren vielseitig und spiegelten das Facettenreichtum des Themas für die Lernenden wider – von Werbeanalysen über Dialektaufarbeitungen hin zu *EuroComRom* und Sprachkursen (vgl. Kap. 4.1.1.3; 4.1.3.3). Bei Letzteren zeigte sich auch die Rolle der Herkunftssprachen. Da das SF einen wissenschaftspropädeutischen Anspruch verfolgt,

eine andere Sprache überdacht sind, stellt – ungeachtet ihrer tatsächlichen soziolinguistischen Stabilität und Sprecherzahl – die sogenannte Romania „minor“ dar“ (Prifti/Schrader-Kniffki 2020: 7f.). Das *Zentrum für Europäische Regional- und Minderheitensprachen Romania „minor“* ist an der *Universität des Saarlandes* angesiedelt und wird von Prof. Dr. Elton Prifti geleitet. Für weitere Informationen vgl. <https://www.uni-saarland.de/fakultaet-p/romania-minor.html> (letzter Zugriff 23.03.2023).

wurden die Themen literaturbasiert aufgearbeitet, was sich nur in der Oberstufe in diesem Umfang realisieren lässt. Mehrsprachigkeitsprojekte können aber auch bereits ab der Sekundarstufe I vergleichsweise einfach durchgeführt werden: Umfragen zu den Sprachen der Lernenden der Schule entwickeln, Mini-Sprachkurse gestalten, ein Interview mit einer mehrsprachigen Person führen, einen fremdsprachlichen Text analysieren sind nur einige Beispiele (vgl. auch Schader 2004). Für die Umsetzung solcher Mehrsprachigkeitsprojekte eignen sich v.a. Projektkontexte oder Stunden vor den Ferien, da sie in den regulären (Fremd-)Sprachenunterricht aufgrund der Dauer nur schwer integrierbar sind.

Modul 5 *Linguistic Landscaping* wurde als einziges Modul heterogen bewertet. Die BG-Lerngruppe absolvierte eine Einheit zu *Virtual Linguistic Landscaping*, bei der die Sprachenlandschaften ausgewählter Städte weltweit v.a. mit *Google Street View* erkundet und dokumentiert wurden. Die GY-Lerngruppe entdeckte die Sprachenlandschaft Luxemburgs auf Basis vorab definierter Kategorien vor Ort. Es zeigt sich, dass der Erkenntnisgewinn aus diesem Modul für die Lernenden deutlich höher ist, wenn sie vor Ort als Sprachenforscher agieren können (vgl. auch Korb 2022). Dies spricht für die Bedeutung von außerschulischen Lernorten, aber auch z.B. der Einsatz von Straßenkartendiensten und VR-Brillen kann dazu beitragen, das digitale Erkunden der LL erlebbarer zu machen.⁶⁷⁹ LL bietet dabei viele Möglichkeiten für den regulären (Fremd-)Sprachenunterricht: Die Sprachenlandschaft der Schule, des Ortes, der Stadt, eines nahegelegenen Supermarktes o.Ä. kann ebenfalls spannende Einblicke in die sprachliche und kulturelle Vielfalt im Lebensraum der Lernenden bieten und zur Reflexion anregen. LL können auch fachspezifisch eingesetzt werden, so kann eine Stadt aus dem Lehrwerk zusätzlich mit LL erkundet und auf diese Weise die Inhalte der Einheit nochmal von einer anderen Seite beleuchtet werden. Hier kann auch die Thematisierung des Spanischen, Französischen oder Englischen als plurizentrische Sprachen anknüpfen, indem vergleichend Sprachenlandschaften (z.B. Paris, Montreal und Saint-Denis) erforscht werden. In Grenzregionen kann LL dazu dienen, für Nachbarsprachen und das Leben und Arbeiten in mehrsprachigen Räumen zu sensibilisieren.

In Modul 6 *Werbung aus (mehr-)sprachlicher und (mehr-)kultureller Perspektive* erstellten die Lernenden eine Werbeanzeige mithilfe von *Canva* für einen bestimmten Zielmarkt auf Basis sprachwissenschaftlicher Grundlagen zu Werbesprache. Durch die Verfügbarkeit von Schultablets wäre dafür mittlerweile der Einsatz von z.B. *Book Creator* oder *Comic Life 3* denkbar. Die Idee der Werbeanzeige kann dabei abgewandelt und auf verschiedene Kontexte

⁶⁷⁹ Weitere Möglichkeiten für den Einsatz von (digitalem) LL im (Fremd-)Sprachenunterricht finden sich z.B. in Eibensteiner et al. (2023).

übertragen werden; so ist dies bereits ab der Sekundarstufe I möglich. Die Lernenden könnten z.B. auch selbst ein Produkt auswählen oder entwickeln und bewerben. Im (Fremd)Sprachenunterricht könnten darüber hinaus bspw. mehrsprachige Speisekarten erstellt, Plakate für eine Veranstaltung entworfen oder kleine mehrsprachige Reiseführer entwickelt werden. Jedes Genre verlangt dabei eine eigene sprachliche Gestaltung, die einerseits die Zielsprache, und andererseits weitere Sprachen, nicht nur Schulfremd-, sondern auch Herkunftssprachen, einbezieht.

Modul 9 *Aktivitäten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt* beinhaltet kleine Einheiten – zu den Sprachen der EU, zu Weihnachten und zu *German Slang* – für eine bis zwei Schulstunden und ist dadurch flexibel einsetzbar. Alle Aktivitäten eignen sich bereits ab der Mittelstufe und die erstgenannten lassen sich flexibel an die unterrichtete Zielsprache anpassen. Das Lernangebot zum Thema ‚Weihnachten‘ könnte z.B. noch stärker das Französische als Brückensprache berücksichtigen und so zu weiteren romanischen Sprachen überleiten. Die Einbeziehung der (weiteren) Erstsprachen der Lernenden, z.B. bei der Formulierung von Weihnachtsgrüßen, erweitert die Perspektive, initiiert eigene Sprachproduktion und trägt zur Wertschätzung des individuellen sprachlichen und kulturellen Repertoires bei.

Die Darlegungen verdeutlichen mit exemplarischen Impulsen für den Transfer der Module des *SF Mehrsprachigkeit* auf den regulären (Fremd-)Sprachenunterricht, dass Mehrsprachigkeit sehr gut im Projektkontext eingebunden werden kann, darauf allerdings bei weitem nicht beschränkt ist, sondern auch in den zielsprachlichen Unterricht integriert werden kann.

Neben der inhaltlichen und methodisch-didaktischen Gestaltung ergeben sich in der vorliegenden Arbeit für das Gelingen von mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht auf allgemeiner Ebene die Faktoren Motivation, Interesse am Thema, Lernatmosphäre und Lerngruppenszusammensetzung. Die Passung der Rahmenbedingungen und Module an die jeweilige Lerngruppe ist ebenso zentral. Dabei kommt der Berücksichtigung, Sichtbarmachung und Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden eine besondere Rolle zu. Die Lernenden tendieren dazu, ihre Sprachenkenntnisse schlechter einzustufen als sie sind und funktionale Mehrsprachigkeit als unzureichend anzuerkennen. Durch die Bewusstmachung des Nutzens ihrer Sprachenkenntnisse konnte diese Haltung relativiert und mehr Selbstbewusstsein im Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit aufgebaut werden. In diesem Kontext nehmen die Förderung und Weiterentwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz sowie das Anleiten von Reflexionsprozessen einen zentralen Stellenwert ein. Auch die Aktivierung der Lernenden und

die abwechslungsreiche, praxisnahe Aufbereitung der theoretischen Inhalte, bspw. durch den Einsatz digitaler Medien oder Sprachforscher*innenaktivitäten, leistete dabei einen wichtigen Beitrag.

5.3 Förderung und (Weiter-)Entwicklung von individueller Mehrsprachigkeit

Für alle drei Bereiche, die im Zentrum der vorliegenden Arbeit standen – *Multilingual Language Awareness*, Sprachlernkompetenz und rezeptive IC (vgl. Kap. 2.3.2; 2.3.3; 3.1.3) – zeigt sich für die BG-Lerngruppe der größte Kompetenzzuwachs, gefolgt von der GY- und abschließend der GE-Lerngruppe (vgl. Kap. 4.1.1.6; 4.1.2.6; 4.1.3.6; 4.4).

Die Zielsetzung die *Multilingual Language Awareness* der Lernenden zu fördern und (weiter-)zu entwickeln, wurde für die BG- und die GY-Lerngruppen erreicht. Für die GE-Lerngruppe konnte dies nur für die Schüler*innen, von denen ausreichend Daten vorliegen, belegt werden.

Die Daten bestätigen den engen Konnex zwischen *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz. Für Sprachlernkompetenz zeigt sich die deutlichste und umfangreichste Förderung und (Weiter-)Entwicklung ebenso in der BG-Lerngruppe, gefolgt von der GY- und GE-Lerngruppe.

Eng mit *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz verbunden ist Reflexionskompetenz. Es wird, zumal in der Oberstufe, oft vorausgesetzt, dass Lernende bereits zur (Selbst-)Reflexion fähig sind. Diese Kompetenzannahme hat sich in dieser Arbeit nicht bestätigt, vielmehr hat sich gezeigt, dass Reflexionsprozesse auch in der gymnasialen Oberstufe stark angeleitet werden müssen, wenn die Lernenden keine Vorerfahrung damit besitzen. Die Anleitung erfolgte z.B. durch das Führen des *Mein (Sprachen-)Portfolio*, in dem auch ein Lernstagebuch integriert war, oder die konsequente Einbindung von Reflexionsfragen in allen Modulen. Die Aufzeichnungen aus meinem Forschungstagebuch und die Einträge in den Lernstagebüchern belegen exemplarisch, dass das reflexive Schreiben für die Lernenden herausfordernd war und sie sich der (Selbst-)Reflexion erst annähern mussten. Auch hier erweist sich die Seminarfachdauer als relevant für den Kompetenzzuwachs. Die Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Förderung und (Weiter-)Entwicklung von *Multilingual Language Awareness* und Sprachlernkompetenz wird in der vorliegenden Arbeit bestätigt, z.B. hinsichtlich der Auseinandersetzung mit und der Wertschätzung der eigenen Mehrsprachigkeit. In der Rückschau hätten das reflexive Schreiben und das Anleiten zu (Selbst-)Reflexionsprozessen daher noch stärker eingebunden werden können.

Rezeptive IC ist eines der transversalen Hauptthemen des *SF Mehrsprachigkeit*, obwohl das primär dazugehörige Modul einen vergleichsweise geringen Umfang hat.⁶⁸⁰ Aus dem Modul geht ein nachhaltiger Erkenntnisgewinn für die Lernenden zur Einbeziehung ihrer sprachlichen und kulturellen Ressourcen für das weitere Sprachenlernen hervor. Texterschließungsstrategien und -techniken stellten dabei einen zentralen Bestandteil dar und entwickelten sich im Seminarfachverlauf weiter. Dieser Kompetenzzuwachs zeichnet sich für fast alle Lernenden ab (vgl. Kap. 4.1.1.4; 4.1.2.4; 4.1.3.4). Der deutliche Kompetenzzuwachs und die positive Wahrnehmung durch die Lernenden legen nahe, dass sie auch im Rahmen einer längeren Einheit und mit dem Ziel der Entwicklung produktiver Kompetenzen eingesetzt werden könnte, wie es bereits in Modul 9, z.B. in der Aktivität zu Weihnachten, vorgesehen war.

Die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit durch die Lernenden gestaltet sich komplex und subjektiv (vgl. Kap. 4.1.1.5; 4.1.2.5; 4.1.3.5). Ihre Definitionen von individueller Mehrsprachigkeit gehen entweder von einem funktionalen oder perfektionsorientierten Verständnis aus, zwei sehr unterschiedlichen Ansätzen. Während bei erstem die Kommunikationsfähigkeit fokussiert wird, steht bei zweitem das möglichst umfassende ‚Beherrschen‘ mehrerer Sprachen im Sinne des in dem traditionell einzelsprachlichen (Fremd-)Sprachenunterricht relativierten Anspruchs der *near nativeness* im Vordergrund. In der BG-Lerngruppe kann im Projektverlauf eine Entwicklung hin zur funktionalen Mehrsprachigkeit bestätigt werden. In der GY-Lerngruppe ist das ‚Beherrschen‘ von Sprachen auch nach dem thematischen Halbjahr für etwas mehr als die Hälfte der Lernenden noch zentral. In diesem Zusammenhang geht aus den Daten hervor, dass die GY-Schüler*innen ihre Sprachenkenntnisse am (selbst-)kritischsten einordnen und einen hohen (Perfektions-)Anspruch formulieren. Neben dem Unterschied der Seminarfachdauer an den beiden Schulen könnte ein weiterer Grund für diese Einstellungen auch in der Schulform und dem erlebten (Fremd-)Sprachenunterricht liegen.

Die Schüler*innen aller Lerngruppen verbinden mit Mehrsprachigkeit hauptsächlich Vorteile, darunter als meistgenannte die Möglichkeit der Verständigung und Kommunikation, das Zurechtfinden in einem anderen Land, das Kennenlernen anderer Kulturen und der Nutzen für das Sprachenlernen. Der Spracherwerbsprozess wird gleichzeitig auch als Nachteil von Mehrsprachigkeit eingeschätzt, ebenso die Angst vor dem Vermischen⁶⁸¹ oder dem Vergessen von Sprachen. Forschungsperspektivisch ist es einerseits wichtig, die Angst vor dem Vermischen von Sprachen im Rahmen des sprachenvernetzenden Lernens weiter zu untersuchen, da sie als

⁶⁸⁰ IC wurde für diese Arbeit trotz ihrer Potenziale nicht als alleiniges Thema gewählt, um verschiedene Konzepte und Zugänge zum (Mehr-)Sprachenlernen in der Schule zu erproben.

⁶⁸¹ Vgl. auch Korb/Schwender (2019a: 102) für Erkenntnisse aus einer Mehrsprachigkeitsprojektwoche mit einer siebten Klassenstufe.

ein relevantes Hemmnis für die Schüler*innen ermittelt werden konnte und dementsprechend davon auszugehen ist, dass das Nehmen dieser Angst den Lernprozess weiter unterstützen könnte. Andererseits ist auffällig, dass das ‚Vorteilswissen‘ von Mehrsprachigkeit, z.B. zu IC, für den Spracherwerb offenbar nicht auf eine Handlungsebene übertragen werden kann.

Was die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Alltag der Lernenden betrifft, so schreiben insbesondere die lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen ihr eine wichtige Rolle zu. Schulische bzw. fremdsprachliche Mehrsprachigkeit nimmt einen deutlich geringeren Stellenwert ein, weil das Englische im Schulkontext und in der Freizeit, v.a. im medialen Raum, bevorzugt wird. Auch hier lässt sich eine Schulformabhängigkeit erkennen: Während in der BG-Lerngruppe Mehrsprachigkeit für 85 % der Lernenden eine wichtige Rolle einnimmt, trifft dies in der GY-Lerngruppe nur für etwa die Hälfte zu. Die Lernenden geben an, dass das Deutsche, Saarländische und ggf. Englische ausreichen. In diesem Kontext zeigt sich, dass den Sprachen der Lernenden unterschiedliche Funktionen zukommen und (Sprach-)Einstellungen eine besondere Rolle, auch für den Spracherwerb, einnehmen (vgl. auch Kap. 4.1.1.2; 4.1.2.2; 4.1.3.2; 4.4). Dies wird ebenso in den folgenden Kurzzusammenfassungen zu den verschiedenen Sprachen nochmals deutlich:

Das Deutsche wird als Hauptkommunikationssprache verwendet, positiv wahrgenommen und hat einen starken Alltagsbezug. Weitere Erstsprachen dienen v.a. für die Kommunikation innerhalb der Familie und das Bewegen im medialen Raum.

Die Lernenden haben positive (Sprach-)Einstellungen zu ihren Erstsprachen, die Sprachkompetenz und der Lebensweltbezug sind allerdings stark subjektiv geprägt (vgl. dazu auch Mehlhorn 2020: 24). Eine Ausnahme stellen die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache in der GE-Lerngruppe dar, denn für sie zeichnet sich die höchste Relevanz ihrer Erstsprachen verbunden mit der Verwendung in deutlich mehr alltäglichen Sprachgebrauchskontexten ab (vgl. 4.1.3.8).

Die Vitalität des Saarländischen (vgl. auch Gärtig/Plewnia/Rothe 2010) zeigt sich in ihrer Funktion als Hauptkommunikationssprache neben dem Standarddeutschen. Einige Lernende geben z.B. für Unterhaltungen mit Familie und Freunden nur den Dialekt an. Die Alltagspräsenz zeigt sich zudem in den Interviews, von denen einige seitens der Lernenden komplett im Dialekt oder mit durchgehender dialektaler Färbung auf einem Kontinuum von Standardsprache und konzeptueller Mündlichkeit geführt wurden. Im Fallbeispiel wird das Saarländische zudem als ‚Heimatsprache‘ betitelt, mit einem starken regionalen Zugehörigkeitsgefühl und Emotionalität verbunden und als Teil der Identität wahrgenommen (vgl. 4.1.1.9). Diese Arbeit hat die bedeutende Rolle innerer Mehrsprachigkeit belegt, sie sollte auch zukünftig stärker

berücksichtigt werden, z.B. hinsichtlich des Aspekts der Emotionalität.

Zum Englischen, Französischen, Spanischen und Lateinischen bestätigen sich bereits vorliegende Forschungsergebnisse. Das Englische wird als beliebte, wichtige und ‚leichte‘ Sprache wahrgenommen, ist Teil des Alltags und z.T. der Identität und wird gerne gelernt (vgl. auch Meißner et al. 2008: 62ff.; Rothe 2012: 124). Die Lernenden haben positive (Sprach-)Einstellungen.⁶⁸² Die Rolle des Englischen als *lingua franca* und die Relevanz für die private und berufliche Zukunft scheint so stark verankert zu sein, dass dies auch nicht in Frage gestellt wird. Das Französische bildet den Konterpart und gilt für die Mehrheit der Lernenden eher als unbeliebte, unwichtige und ‚schwere‘ Sprache, die nicht gerne gelernt und auch im Alltag trotz der Grenznähe des Saarlandes zu Frankreich kaum genutzt wird. Wenige Lernende beschreiben das Französische trotz negativer (Sprach-)Einstellungen als schön oder sympathisch. Das Französische polarisiert: Die Schüler*innen haben entweder positive oder negative (Sprach-)Einstellungen und vermitteln Bereitschaft oder Ablehnung (vgl. auch Rothe 2012: 124). Aus dem Fallbeispiel (Kap. 4.1.3.7) geht zudem hervor, dass Lernende entscheidend vom Elternhaus und von Freunden beeinflusst werden, wobei dies ihre Haltung zum Französischen maßgeblich prägen kann. Insbesondere das ‚Image‘ bzw. der ‚Ruf‘ des Französischen scheint sich auf den Sprachlernprozess auszuwirken (vgl. auch Venus 2017: 309; Meißner et al. 2008: 62ff.). Das Spanische wird überwiegend positiv wahrgenommen, trotz geringer Alltagsrelevanz und der Attribution als ‚schwere‘ Sprache (vgl. z.B. auch Meißner et al. 2008: 62ff.; Rothe 2012: 124). Für die Mehrheit der Lernenden gilt das Spanische als schöne Sprache, die meist gerne gelernt wird und die z.B. im Urlaub genutzt werden kann. Diese Motivation kann sich wiederum positiv auf das Spanischlernen auswirken (vgl. z.B. auch Neveling 2017b: 70). Französischkenntnisse erweisen sich für einige Lernende als hilfreich für das Spanischlernen. Liegt der Französischunterricht allerdings zu lange zurück oder ist die ablehnende Haltung zum Französischen zu stark, erfolgt kein Rückgriff auf das bereits bestehende Vorwissen. Der Transfer vom Englischen ins Spanische ist zwar deutlich komplexer, wird aber von den Lernenden z.B. im Rahmen der *Netflix*-Texterschließung genutzt, was für eine Intensivierung der Vernetzung von Englisch-Spanisch spricht.

Das Lateinische wird nur von vergleichsweise wenigen an dieser Studie teilnehmenden Schüler*innen gelernt. Sie sind motiviert, an der Sprache interessiert und haben positive (Sprach-)Einstellungen. Aus dem Fallbeispiel (Kap. 4.1.1.7) folgt eine dienliche Funktion des Lateinischen für das sprachenvernetzende Lernen innerhalb der romanischen Sprachengruppe.

⁶⁸² Die hohe (Alltags-)Relevanz des Englischen ist durchgehend ein zentraler Aspekt für die Lernenden, auch wenn es als ‚schwer‘ oder langweilig empfunden wird.

Die unterschiedlichen Funktionen und Wahrnehmungen der (Fremd-)Sprachen werden besonders in Modul 3 *Die romanische Sprachenfamilie – EuroComRom* deutlich. Das Englische und Französische stellen in allen Lerngruppen die erste und/oder zweite Fremdsprache dar, das Spanische und Lateinische meist die dritte oder vierte Fremdsprache. In der BG-Lerngruppe werden v.a. das Englische, Deutsche und Spanische meistens in Kombination von mindestens zwei Sprachen für das Erschließen einbezogen, während in der GY-Lerngruppe das Französische, Deutsche, Englische, Spanische und Lateinische ebenfalls in Kombination genutzt werden. Daraus folgt, dass dem Französischen trotz der in dieser Lerngruppe stärksten negativen Haltung eine dienliche Rolle für den Texterschließungsprozess zugekommen ist. Es lässt sich daraus die Tendenz ableiten, dass das Französische als erste Fremdsprache eine gute Basis für den weiteren Fremdsprachenerwerb darstellen kann, allerdings nur, wenn sprachliche Synergien im Unterricht konkret sichtbar gemacht und gezielt in Sprachlehr- und -lernprozesse integriert werden. Für das sprachenvernetzende Lernen folgt, dass die Lernenden trotz ihrer mehrheitlich negativen (Sprach-)Einstellungen zum Französischen den romanischen Sprachen eher positiv gegenüberstehen und sich die interkomprehensive Einheit nachhaltig positiv auf ihre Sprachlernkompetenz ausgewirkt hat. Zusammengefasst kann in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden, dass sich die Lernenden im Rahmen des *SF Mehrsprachigkeit* tiefgehend mit dem komplexen Phänomen Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben und einen deutlichen Erkenntnisgewinn damit verbinden. Insbesondere die Fallbeispiele dienen dazu, aufzuzeigen wie selbstverständlich *Translanguaging* (vgl. García 2009; García/Wei 2014) von den Lernenden genutzt wird und wie gewinnbringend sie das Einbinden all ihrer sprachlichen und kulturellen Ressourcen erleben, wenn dies im (Mehr-)Sprachenunterricht (vor-)gelebt wird.

5.4 Methodenreflexion: Eine longitudinal angelegte Machbarkeitsstudie im Mixed-Methods-Forschungsdesign

Die Einbeziehung von schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Schule und die Förderung von individueller Mehrsprachigkeit stellen zentrale Forderungen im aktuellen bildungspolitischen wie auch fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs dar. Dies zeigt sich nicht zuletzt auch in der Vielzahl an Forschungsarbeiten, die sich dem Komplex aus allgemeinen (vgl. z.B. Ekinçi/Güneşli 2016) und spezifischen Perspektiven (z.B. Bär 2009 zu IC) widmen. Die Durchführung von Forschungsvorhaben mit direktem Schulpraxisbezug, sei es in Form von Mikrostudien (vgl. z.B. Korb/Schwender 2019a; von Rosen 2021) oder Qualifikationsarbeiten (vgl. z.B. Morkötter 2005; 2016), nimmt in den letzten Jahren deutlich

zu. Die Studien fokussieren dabei meist projektbasierte Interventionen, die Entwicklungen über einen begrenzten Zeitraum dokumentieren und daher eher punktuelle Momentaufnahmen in einem Schuljahr abbilden. D.h. bislang werden mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtseinheiten v.a. in Schulprojektkontexten beforscht, die auf mehrere Tage oder Wochen beschränkt sind. Daraus lassen sich bereits wichtige Erkenntnisse für das (Mehr-)Sprachenlernen ableiten, die die Potenziale eines mehrsprachigkeitsorientierten (Fremd-)Sprachenunterrichts für die Förderung von individueller Mehrsprachigkeit belegen. Langzeitstudien liegen hingegen nur vereinzelt vor (vgl. Allgäuer-Hackl 2020; Hildenbrand/Reutner 2012). Weitere theoretische Konzepte, die eine systematische Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit anvisieren, stellen das *Gesamtsprachencurriculum* nach Hufeisen (2005; 2008; 2010; 2011; 2016) und das *Curriculum Mehrsprachigkeit* nach Krumm/Reich (2011; 2013) dar. Bei ersterem konnten bereits Teilelemente in der Schulpraxis erfolgreich erprobt werden. Als eine Erkenntnis geht aus dieser Arbeit hervor, dass immer noch eine ‚Theorie-Praxis-Schere‘ besteht und die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit längst noch kein fester Bestandteil im Schulalltag ist.

Die vorliegende Arbeit kann mit dem gewählten longitudinalen Design zum Schließen dieser Forschungslücke beitragen und Möglichkeiten für mehr (Mehr-)Sprachenlernen aufzeigen. Das Längsschnittstudiendesign in Anlehnung an eine Panelstudie ermöglichte dabei, zu verschiedenen Zeitpunkten im *SF Mehrsprachigkeit* Erhebungen durchzuführen, die die Entwicklung und den fortschreitenden Erkenntnisgewinn der Lernenden dokumentierbar machten.

Durch die hypothesentestende Ausrichtung dieser Studie konnten in einigen Teilbereichen neue, wichtige Erkenntnisse generiert werden (vgl. Kap. 5.1-5.3); in anderen allerdings nicht alle Teilbereiche des Untersuchungsgegenstandes eingebunden werden, z.B. der enge Konnex von Reflexionskompetenz und (Mehr-)Sprachenlernen. Der explanative Charakter ermöglichte es, bestehende Forschungsergebnisse zu verifizieren und zu vertiefen, z.B. zur insgesamt positiven Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit durch Lernende, zu ihren (Sprach-)Einstellungen oder der nachhaltigen Effektivität bereits kurzer interkomprehensiver Unterrichtseinheiten.

Die Machbarkeitsstudie diente einerseits der Erprobung eines Schulfachformats zu Mehrsprachigkeit und andererseits der Auslotung von Möglichkeiten für das (Mehr-)Sprachenlernen. Das Format der Machbarkeitsstudie erwies sich demnach als gut geeignet für das vorliegende Forschungsvorhaben und die ‚Machbarkeit‘ kann bestätigt werden. Zudem ergeben sich daraus weitere Perspektiven für die curriculare Anbindung von Mehrsprachigkeit in der Schule sowie die Gestaltung von mehrsprachigkeitsorientiertem (Fremd-)Sprachenunterricht (vgl. Kap. 5.1; 5.2).

Die Wahl des Mixed-Methods-Designs mit Portfolios, Fragebogen und leitfadengestützten qualitativen Interviews war für diese Arbeit notwendig und zielführend und ermöglichte unter dem Hauptmotiv der Komplementarität umfassende, tiefgehende Einblicke in die Perspektiven der Lernenden.

Das *Mein (Sprachen-)Portfolio* als Basis wird von den Fragebogen und den qualitativen leitfadengestützten Interviews ergänzt. Aktuell scheint Portfolioarbeit allerdings noch Motivationsmomente in Form von Benotung zu erfordern. Gleichzeitig konnte sie aber auch zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit führen, was insgesamt für den Portfolioansatz spricht. In der Retrospektive erwies sich das eher geschlossene Portfoliodesign als gut gewählt für die Lerngruppen, da die Schüler*innen mit einem offenen Design aufgrund des Fehlens von Vorkenntnissen mit Portfolioarbeit wahrscheinlich überfordert gewesen wären. Zudem sollte diese Ausrichtung eine relativ sichere Datengrundlage garantieren, was allerdings nicht gänzlich glückte. Ausgehend von den Erkenntnissen dieser Arbeit sollte Portfolioarbeit in methodischer Hinsicht als Lernform zukünftig stärker ins Zentrum des (Mehr-)Sprachenlehrens und -lernens gerückt werden.

Die Fragebogenerhebungen wurden von einigen Lernenden ebenfalls als Reflexionsanlass wahrgenommen, eine Herangehensweise, die ebenfalls stärker berücksichtigt werden könnte, da in diesem Fall Forschende und Lernende gleichermaßen profitieren könnten. Dies könnte auch der Kritik entgegengesetzt werden, dass beim Einsatz von Fragebogen unterrichtsrelevante (Lern-)Zeit ‚verschwendet‘ wird.

Die leitfadengestützten qualitativen Interviews wurden auf Basis der Auswertung der Portfolios und der Fragebogen konzipiert, um ergänzende Einblicke zu erhalten. Die Erkenntnisse aus den Interviews wurden punktuell in der fallübergreifenden Analyse, primär in den ausgewählten Fallbeispielen berücksichtigt.

Die Kombination aus fallübergreifender Analyse und Fallbeispielen erlaubte die Abbildung von Erkenntnissen für die jeweilige Lerngruppe, wobei besonders typische Beispiele und Fallbeispiele mit Alleinstellungsmerkmal nochmals tiefergehend betrachtet wurden. Dabei stimme ich Prokopowicz (2017: 339) zu: „In den Einzelfalldarstellungen konnten spezifische Merkmalsausprägungen herausgearbeitet werden, die ein tiefgehendes Verständnis der Fälle ermöglichten, anhand derer das individuelle Erleben der Mehrsprachigkeit nachvollziehbar wurde.“

Die Forschendenperspektive wird nur in wenigen Arbeiten thematisiert (vgl. z.B. Bär 2009). Dabei bietet die Aktionsforschung⁶⁸³ vielseitige Potenziale und Anknüpfungspunkte. Meine

⁶⁸³ Eine weitere Herangehensweise bietet *Design-Based-Research* (vgl. z.B. Gödecke 2020).

Dokumentation im Forschungstagebuch und meine Erfahrungen im Unterricht bestätigen die Bedeutung von praxisnaher Forschung. Das Einnehmen der Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle ist dabei durchaus mit Herausforderungen verbunden, v.a. auf organisatorischer, administrativer Ebene, aber auch in Bezug auf die Aktivierung der eigentlichen Lehrenden, die durch meine Funktion als Lehrende eine eher hospitierende, passive Rolle einnahmen. Zudem geht hervor, dass die Lernenden bedeutungsumfänglicher als die Lehrpersonen mit dem (Mehr-)Sprachenlernen umzugehen scheinen. *Team Teaching* könnte hier eine Möglichkeit darstellen, um eine Balance zwischen Forschenden-Lehrenden- und Lehrenden-Beteiligung herzustellen.

Die Vorteile und der Erkenntnisgewinn der Forschenden-Lehrenden-Doppelrolle überwiegen allerdings deutlich: Durch meine Lehrtätigkeit konnte ich die konzipierten Inhalte selbst an den drei Schulen erproben und so auch einen ‚Bias‘ in Bezug auf die Lehrperson ausschließen. Es war mir so möglich eine Vertrauensbasis mit den Lernenden aufbauen, sie kennenzulernen und ehrliche, realitätsnahe Einblicke und Meinungen zum *SF Mehrsprachigkeit* und zum (Mehr-)Sprachenlernen zu dokumentieren. Zudem erhöhte sich auch die Bereitschaft am Forschungsprojekt teilzunehmen, da sie mich, meine Ziele und Forschungsfragen kannten. Aus der Forschendenperspektive verbinde ich mit der Doppelrolle zahlreiche Erkenntnisse auf persönlicher, fachlicher, methodisch-didaktischer, pädagogischer und forschungsmethodologischer Ebene und plädiere für eine verstärkte praxisnahe Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik.

Im Nachgang der Studie ergeben sich neben curricularen und inhaltlichen (vgl. Kap. 5.1-5.3) auch methodische Erweiterungsperspektiven der Untersuchungsgrundlage. Das gewählte Forschungsdesign würde ich bei einer erneuten Durchführung trotz der Komplexität und des hohen Arbeitsaufwandes nochmal so wählen, allerdings würde ich mit digitalen Fragebogen und e-Portfolios arbeiten, v.a. da sie schneller ausgewertet und menschliche Fehler bei der Datenaufbereitung vermieden werden können. Außerdem ist die infrastrukturelle Ausstattung an den Schulen mit mobilen Endgeräten für Lehrende und Schüler*innen sowie WLAN-Zugängen mittlerweile besser als zur Durchführung der vorliegenden Studie, was es erlaubt digitale Erhebungsinstrumente einzusetzen. Zudem liegen zunehmend Studien und elaborierte, erprobte Beispiele für ePortfolios vor, auf die aufgebaut werden kann.

Neben den in dieser Methodenreflexion bereits dargelegten Überlegungen für das im Saarland erprobte *SF Mehrsprachigkeit* könnte das Unterrichtsangebot – ggf. modifiziert – auch in anderen Bundesländern und regionalen Kontexten in den entsprechenden Formaten in der gymnasialen Oberstufe durchgeführt werden. Dabei wäre es auch denkbar, das *SF Mehrsprachigkeit* erneut z.B. an Schulen gleicher Schulform durchzuführen, um etwaige

schulformspezifische Erkennt-nisse zu gewinnen. Interessant wäre bspw. zu untersuchen, ob sich in anderen GY-Lerngruppen ähnliche Ergebnisse zu (Sprach-)Einstellungen und (Mehr-)Sprachenlernen wie in der vorliegenden Arbeit zeigen würden. Im Saarland besteht diese Möglichkeit durch die Umstrukturierung des Oberstufencurriculums aktuell nicht mehr. Allerdings könnten die Module auf Basis der Erkenntnisse dieser Studie weiterentwickelt und ihre Umsetzung ggf. zunächst projektbasiert weitererforscht werden. Dies würde einen weiteren kleinen Schritt hin zur systematischen, nachhaltigen Einbindung des mehrsprachigkeitsorientierten Lehrens und Lernens bedeuten. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse könnten dann weiteren Aufschluss über die Praxis des (Mehr-)Sprachenlehrens und -lernens bringen, womit dann die stärkere Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den (Fremd-)Sprachenunterricht einhergehen könnte.

6. Bibliografie

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017): „Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 28/1, 101-126.
- Abendroth-Timmer, Dagmar/Fäcke, Christiane (2011): „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“, in: Meißner, Franz-Joseph/Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 16-48.
- Abuja, Gunther/Annau, Eva/Ganster, Siegfried/Keiper, Anita/Tauschitz, Isolde/Mittendorfer, Franz/Nezbeda, Margarete/Steinhuber, Belinda/Winkler, Gabriele (2014): „Das europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene - Sekundarstufe II (15+)“, hrsg. vom *Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)/Center für Berufsbezogene Sprachen (CEBS)*, im Auftrag des *Bundesministeriums für Bildung und Frauen*. Linz/Salzburg: Veritas Verlag, in: http://www.oesz.at/download/publikationen/esp15_gesamt_webversion.pdf (13.04.2023).
- Adli, Aria (2014): „Das Persische und das Kurdische“, in: Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 175-195.
- Ait Ramdan, Mohcine (2019): „Arabisch“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 494-496.
- Albrech, Vera/Raasch, Albert (1987): *Wörter französischen Ursprungs in saarländischen Dialekten*. Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020): „Das Fach ‚Mehrsprachiges Seminar‘ an einer Oberstufe: Sprachenlernen, Spracherhalt und Sprachenmanagement durch mehrsprachiges Bewusstsein“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren (ZIF)*, 25/1, 1107-1136.
- Alsheimer, Martin/Müller, Ulrich (2000): „Tagebuch schreiben“, in: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Lose-Blatt-Sammlung, Systemstelle 7.40.20.12*. Neuwied: Luchterhand, in: <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/Fortbildung/tagebuchschreiben.pdf> (13.04.2023).
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spahn, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt.
- ALWIS – ArbeitsLeben, Wirtschaft, Schule e.V. (2016a): *Seminarfachangebot – Weg zur ersten beruflichen Auslandserfahrung. Interkulturelle Kompetenz Französisch*. 2. Auflage, erhältlich auf Anfrage als Download über die Website: <https://www.alwis-saarland.de/materialien/ik-franzoesisch/> (13.04.2023).
- ALWIS – ArbeitsLeben, Wirtschaft, Schule e.V. (2016b): *Seminarfachangebot – Weg zur ersten beruflichen Auslandserfahrung. Interkulturelle Kompetenz Englisch*. 2. Auflage, erhältlich auf Anfrage als Download über die Website: <https://www.alwis-saarland.de/materialien/ik-englisch/> (13.04.2023).
- Androutsopoulos, Jannis (2008): „Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik“, in: <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf> (13.04.2023).
- Arain, Mubashir/Campbell, Michael J./Cooper, Cindy L./Lancaster, Gillian A. (2010): „What is a pilot or feasibility study? A review of current practice and editorial policy“, in: *BMC Medical Research Methodology*, 10:67, in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2912920/> (13.04.2023).
- Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (2009): „Methods of research in multilingualism studies. Reaching a comprehensive perspective“, in: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Hrsg.): *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publishing, 103-120.
- Association for Language Awareness (ALA) (2022): „About“, in: https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (13.04.2023).
- Bachel, Danielle (2005): „Autonomes Lernen – in Theorie und Praxis“, in: http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf (13.04.2023).
- Badstübner-Kizik, Camilla/Janíková, Věra (Hrsg.) (2018): *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin et al.: Peter Lang.
- Baethge, Martin/Achtenhagen, Frank/Arends, Lena/Babic, Edvin/Baethge-Kinsky, Volker/Weber, Susanne (2006): *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, in: <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-128717/Description> (13.04.2023).
- Ballweg, Sandra (2019): „Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb in der Forschung“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 265-270.
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Bär, Marcus (2006): „Italienisch interkomprehensiv. Erfahrungen mit einem Eingangsmodul an der Schule“, in: Martinez, Hélène/Reinfried, Markus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 95-109.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bär, Marcus (2011): „Die Hypothesengrammatik als Aufgabenformat“, in: Reissner, Christina (Hrsg.): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 137-161.

- Bär, Marcus (2012): „English-Español – eine Sprachkombination im Aufwind. Ist und Soll der Verzahnung im Unterricht“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 35-51.
- Bär, Marcus (2016): „Spanisch“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 553-558.
- Bär, Marcus/Franke, Manuela (2016): *Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II – Buch mit CD-ROM*. Berlin: Cornelsen.
- Bär, Marcus/Franke, Manuela (2019): *Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II – Buch mit CD-ROM*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Bärenfänger, Olaf/Harsch, Claudia/Tesch, Bernd/Vogt, Karin (2019): „Reform, Remake, Retusche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2018)“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 30/1, 7-13, in: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/DGFF-Stellungnahme-zum-Companion-to-the-CEFR-2018.pdf> (13.04.2023).
- Bauer, Michael (1997): „*Mir leere Saarländisch medd Buaersch Michel*“: *Kurs zum Einüben und Auffrischen der saarländischen Sprache*. Mandelbachtal-Ommersheim: vom Autor selbst ohne Verlag publiziert.
- Baur, Nina/Blasius, Jürgen (2019): „Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick“, in: Baur, Nina/Blasius, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-28.
- Baur, Nina/Kelle, Udo/Kuckartz, Udo (2017): „Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen“, in: *Mixed Methods. Sonderheft 57. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 69 (Suppl. 2), 1-37.
- Bausch, Karl-Richard (2002): „Plädoyer für eine Didaktik und Methodik der echten Mehrsprachigkeit“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 26-32.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (2016): „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2-7.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Helbig-Reuter, Beate (2003): „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenunterricht“, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 285-290.
- Becker, Carmen (2013): *Portfolio als Baustein einer neuen Lernkultur. Eine empirische Studie zur Implementierung des Europäischen Portfolios der Sprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beckmann, Christine (2016): *Lernziele im Fremdsprachenunterricht. Eine quantitative Analyse der Einstellungen von Schülern und Studierenden*. Tübingen: Narr.
- Beckmann, Christine (2019a): „Schulische Sprachenfolgen und Grundlegung der europäischen Mehrsprachigkeit“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 344-348.
- Beckmann, Christine (2019b): „Lehr- und lernseitige Einstellungen zu sprachenübergreifenden Ansätzen“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 143-147.
- Behr, Ursula (2005): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Behr, Ursula (2012): „Wie Lehrpläne sprachenübergreifendes Lehren und Lernen unterstützen können“, in: Bär, Marcus/Bonnet, Andreas/Decke-Cornill, Helene/Grünewald, Andreas/Hu, Adelheid (Hrsg.): *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 329-338.
- Behr, Ursula (2019): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in deutschen Richtlinien des Fremdsprachenunterrichts“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 120-123.
- Behr, Ursula (2021): „Zur curricularen Verankerung sprachenübergreifender Kompetenzen“, in: Helmchen, Christian/Melopfeifer, Sílvia/von Rosen, Julia (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 17-33.
- Behr, Ursula/Wapenhans, Heike (2020): „Sprachenvergleichendes Arbeiten“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G./Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 427-431.

- Berger-Grabner, Doris (2016): *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bermejo Muñoz, Sandra (2017a): „Eine lehrwerksübergreifende Lehrerhandreichung für sprachübergreifendes Arbeiten im Spanischunterricht der Sekundarstufe I“, in: Fäcke, Christiane/Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 61-84.
- Bermejo Muñoz, Sandra (2017b): „Mehrsprachigkeit als Ziel und Rahmenbedingung des Spanischunterrichts“, in: *Hispanorama*, 158, 04/2017, 14.
- Bermejo Muñoz, Sandra (2017c): „Mehrsprachigkeit und sprachenübergreifendes Arbeiten im Spanischunterricht“, in: *Hispanorama*, 158, 04/2017, 15-23.
- Bermejo Muñoz, Sandra (2019): *Berücksichtigung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht. Eine empirische Studie*. Trier: WVT.
- Bernaó Fariñas, Óscar M./Messerschmidt, Juliane-Nicola (2016): „*Constitutio Europaea*. Ein Praxisbeispiel für einen mehrsprachigkeitsbasierten Lateinunterricht“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, 36-45.
- Bernert, Günter/Reißmann, Jens/Drieling, Jürgen (2013): *Lehr-Lernkompass Seminarfach + BE: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sekundarbereich II*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität.
- Bertelheimer, Lennart (2019): „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch/Französisch (DaFNE/DaFnF)“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 417-420.
- Berthele, Raphael (2010): „Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik“, in: Bitter-Böttig, Franziska/Tanner, Albert (Hrsg.): *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, 225-239.
- Besocke, Lea (2016): „Englisch in internationalen Vorbereitungsklassen“, in: *At Work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg*, 26. Braunschweig: Diesterweg/Westermann, 7-8.
- Biere, Bernd Ulrich (2015): *Deutsch for example – Mehrsprachigkeit in Europa*. Brey: Mykum-Verlag.
- Biermann, Christine/Volkwein, Karin (Hrsg.) (2010): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bitmann, Anna (2019): „*Mixed Method Designs* in der Fremdsprachenforschung: Ein Vorgehen zur Erhebung des fremdsprachlichen und sachfachlichen Begriffswissens im CLIL-Unterricht der Grundschule“, in: Falkenhagen, Charlotte/Funk, Herrmann/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Jena, 27.-30. September 2017*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 309-321.
- Bitmann, Anna (2021): *Fremdsprachlich sachfachliches Begriffswissen und embodiment. Eine mixed-methods-Untersuchung im CLIL-Unterricht der Grundschule*. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Blahak, Boris/Winter, Astrid (2017): „Recherchieren – dokumentieren, übertragen – inszenieren: Bausteine einer interdisziplinären literaturdidaktischen Projektreihe zu Spot Kafka / Kafka Landscape Prag“, in: Marten, Heiko F./Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium, 121-156.
- Blass, Sigurd (2008): *Fabeln von Jean de la Fontaine. Auf Saarländisch – Iwwerseddsd unn nõgedischd von Sigurd Blass*. Heusweiler: PVS edition.
- Błaszczak, Joanna (2014): „Das Polnische und Tschechische“, in: Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin, Heidelberg: Springer VS, 67-92.
- Blell, Gabriele (2012): „Sammy & Juliana in Hollywood: Vernetztes literarisches Lernen durch ein (E-)Begegnungsprojekt“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 239-258.
- Blell, Gabriele/Doff, Sabine (2014): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Einführung in das Thema“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19/1, 1-7.
- Bogner, Andrea/Gutjahr, Jacqueline (2020): „Mehrsprachigkeit erforschen und entwickeln: Analyse eines interdisziplinären Lehrforschungsprojekts zur Ausbildung professionsbezogener Reflexionskompetenz von angehenden Lehrer*innen“, in: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurlinguisme et l'apprentissage des langues*. Berlin: J.B. Metzler/Springer, 231-253.
- Bonnet, Andreas (2009): „Rekonstruktive Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung: Drei Antworten auf einen gängigen Einwand“, in: Lütge, Christian/Kollenrott, Anne Ingrid/Ziegenmeyer, Birgit/Fellmann, Gabriela (Hrsg.): *Empirische Fremdsprachenforschung – Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 23-37.
- Börjesson, Kristin (2019): „Der Junge nimmt das Buch aus der Tasche. Satzstrukturen in Aussagesätzen im Vergleich“, in: *Praxis Deutsch*, 46/278, 26-34.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (1985): „Promoting Reflection in Learning: A Model“, in: Boud, David/Keogh, Rosemary/Walker, David (Hrsg.): *Reflection: Turning Experiences into Learning*. London: Kogan Page, 18-40.

- Bowen, Deborah J./Kreuter, Matthew/Spring, Bonnie/Cofta-Woerpel, Ludmilla/Linnan, Laura/Weiner, Diane/Bakken, Suanne/Patrick Kaplan, Cecilia/Squiers, Linda/Fabrizio, Cecilia/Fernández, María (2009): „How We Design Feasibility Studies“, in: *American Journal of Preventive Medicine*, 36/5, 452-457, in: [https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797\(09\)00096-8/pdf](https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797(09)00096-8/pdf) (13.04.2023)
- Bräuer, Gerd (2016): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2. Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Braun, Edith (2003): *De saarlännische Max unn Moritz: Maggs und Mooridde e Lausbuuwegeschisch in siwwer Schdreische. vum Wilhelm Busch in saarlännische Mundaarde nõðgedischd vum Edith Braun*. Nidderau: Naumann.
- Braunmüller, Kurt (2016): „Natürliche Interkomprehension am Beispiel Skandinaviens“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 300-303.
- Bredthauer, Stefanie (2018): „Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz“, in: *DDS – Die Deutsche Schule*, 110/3, 275-286.
- Bredthauer, Stefanie/Engfer, Hilke (2018): „Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?“, in: https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf (13.04.2023).
- Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2018a): *Herkunftssprachen. LinguS 4 – Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2018b): *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Faktoren. Forum Sprachlehrforschung, Bd. 14*. Tübingen: Stauffenburg.
- Breuer, Jens (2001): „Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet“, in: https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000_breuer_Lernmethoden.pdf (13.04.2023).
- Brinkmann, Lisa Marie (2021): „Das Europäische Sprachenportfolio als Spiegel von Mehrsprachigkeit: Förderung der *Language Awareness*“, in: Helmchen, Christian/Melo-Pfeifer, Silvia/von Rosen, Julia (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 73-101.
- Brouër, Birgit (2007): „Mit Portfolios schreibend das Lernen reflektieren“, in: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand*. Landau: Empirische Pädagogik, 157-173.
- Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.) (2017): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bündgens-Kosten, Judith (2021): „What happened at the beach?“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 171, 18-28
- Bungert, Gerhard (2016): *So schwätze unn so schreibe mir: Wortschatz – Sprachgeschichte – Grammatik – Schreibweise*. Saarbrücken: Geistkirch Verlag.
- Bungert, Gerhard (2018): *Saarländisch: Grundwortschatz – mit mehr als 3000 Wörtern: das Sackbuch*. Saarbrücken: Geistkirch Verlag.
- Bungert, Gerhard/Kissel, Bernd (2016): *Saarländisch: so schwätze unn so schreibe mir: Wortschatz – Sprachgeschichte – Grammatik – Schreibweise*. Saarbrücken: Geistkirch-Verlag.
- Bungert, Gerhard/Lehnert, Charly (2012): *So schwätze mir: Wortschatz, Grammatik und Redewendungen bei uns im Saarland; Sprachführer Hochdeutsch - Saarländisch mit 16 Lektionen; "Das glaabschde awwer!"*. Saarbrücken: Lehnert Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2016): „Sprachenportfolios“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 416-420.
- Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit (2016): „An Schulen deutschsprachiger Länder unterrichtete Sprachen“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 477-479.
- Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hrsg.) (2021): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen und Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): „Inhaltsanalyse“, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 256-269.
- Busch, Brigitta (2022): „Children’s Perception of Their Multilingualism“, in: Stavans, Anat/Jessner, Ulrike (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 215-234.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Vienna: facultas.
- Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*. 3. vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: utb.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camerer, Rudi (2021): „Plurikulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Theorie und Praxis“, in: Vogt, Karin/Quetz, Jürgen (2021): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (KFU – Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 67)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 77-96.

- Campbell, Donald T./Fiske, Donald W. (1959): „Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod“, in: *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Candelier, Michel/Camilleri-Grima, Antoinette/Castellotti, Véronique/de Pietro, Jean-François/Lőrincz, Ildikó/Meißner, Franz-Joseph/Noguerol, Artur/Schröder-Sura, Anna (2012): *A Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Straßbourg: Council of Europe Publishing, in: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443> (13.04.2023).
- Carreira, Maria M./Kagan, Olga E. (2018): „Heritage language education: A proposal for the next 50 years“, in: *Foreign Language Annals*, 51, 152–168.
- Caspari, Daniela (2006): „‘Meine Sprachen’ – Die Darstellung von Mehrsprachigkeit in studentischen Sprachenporträts“, in: Martínez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 79-93.
- Caspari, Daniela (2016): „Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung“, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 7-21.
- Caspari, Daniela (2018): „Reflexives Fremdsprachenlernen – eine Chance zur Verbindung von Fachlichkeit und Bildungsauftrag im Fremdsprachenunterricht“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 47/1. Tübingen: Narr Francke Attempto, 72-87.
- Caspari, Daniela (2020): „Ausbildung von Reflexionskompetenz im fachdidaktischen Studium am Beispiel der romanischen Sprachen an der Freien Universität Berlin“, in: Franke, Manuela/Plötner, Kathleen (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege? Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 23-38.
- Caspari, Daniela/Burwitz-Melzer, Eva/Bial, Jessica/Nöth, Dorothea/Schinschke, Andrea/Walter-Thielen, Susanne (2017): „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“, in: Tesch, Bernd/von Hammerstein, Xenia/Stanat, Petra/Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Gruppe, 36-55.
- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela/Rössler, Andrea (2008): „Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanistischen Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 19/1, 61-82.
- Caspari, Daniela/Schinschke, Andrea/Bremm, Bernhard/Gebauer, Eva/Roebbers, Jochen/Steffen, Claudia (2017): „Sprachmittlung“, in: Tesch, Bernd/von Hammerstein, Xenia/Stanat, Petra/Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Gruppe, 179-200.
- Caspari, Daniela/Schmelter, Lars (2016): „Qualitative Forschung“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 583-587.
- Casper, Klaudia (2002): *Spracheinstellungen. Theorie und Messung*. Norderstedt: Books on Demand.
- Castagne, Jean-Pierre/Monneret, Éric (2021): *Intercompréhension et analogie. Champs Linguistiques Recueils 9*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Chern, Chiou-Ian/Dooley, Karen (2014): „Learning English by walking down the street“, in: *ELT Journal*, 68/2, 113-123.
- Chesnut, Michael/Lee, Vivian/Schulte, Jenna (2013): „The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research“, in: *English Teaching: Practice and Critique*, 12/2, 102-120.
- Choitz, Tamara/Sundermann, Klaus (2013): „Zur Realisierung eines sprachenübergreifenden Schulversuchs: Das Projekt Latein plus in Rheinland-Pfalz“, in: Doff, Sabine/Kipf, Stefan (Hrsg.): *English meets Latin: Schulfremdsprachen vernetzen – Unterricht entwickeln*. Bamberg: C.C. Buchner, 134-143.
- Choudhury, Keya/Kraemer, Andreas R./Hollerbuhl, Sandra/Nickel, Darla (2001): „Machbarkeitsstudie zur Entwicklung von Anforderungen an den nachhaltigen Bodenschutz: Kriterienentwicklung zur Leistungsfähigkeit von Bodenfunktionen. Vorhaben 298 73 249 des Umweltbundesamtes. Endbericht. Februar 2001“, in: https://www.ecologic.eu/sites/files/download/projekte/900-949/945/945_Projektbericht_de.pdf (11.07.2019)
- Christ, Herbert (2004): „Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik“, in: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 30-38.
- Christ, Ingeborg (2006): „Lassen Bildungsstandards Raum für Mehrsprachigkeit?“, in: Martínez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr Verlag, 255-268.
- Clemente, Mariana/Andrade, Ana Isabel/Martins, Filomena (2012): „Learning to Read the World, Learning to Look at the Linguistic Landscape: A case study in the first years of formal education“, in: Hélot, Christine (Hrsg.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Berlin [u.a.]: Peter Lang, 267-285.
- Council of Europe (Hrsg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*, in: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (13.04.2023).
- Council of Europe (2021): „European Language Portfolio (ELP)“, in: <https://www.coe.int/en/web/portfolio> (13.04.2023)

- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dabène, Louise (2002): „Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l’intercompréhension“, in: *Babylonia*, 2/02, in: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/Baby2_02Dabene.pdf (13.04.2023).
- Dabène, Louise/Degache, Christian (Hrsg.) (1996): *Comprendre les langues voisines. ELA – Études de linguistique appliquée*, 104, Paris: Didier érudition.
- Dagenais, Diane/Moore, Danièle/Sabatier, Cécile/Lamarre, Patricia/Armand, Françoise (2009): „Linguistic Landscape and Language Awareness“, in: Shohamy, Elena/Gorter, Durk (Hrsg.): *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. New York: Routledge, 253-269.
- Dahnken, Astrid (2004): „Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit von Hauptschülern der 10. Klasse – Die Fremdsprache Englisch aus Sicht der Lernenden“, in: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 107-127.
- Dannerer, Monika/Dirim, Inci/Döll, Marion/Grabenberger, Hanna/Perner, Kevin Rudolf/Weichselbaum, Maria (2021): *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Münster: Waxmann.
- Darcy, Isabelle/Feldhausen, Ingo (2014): „Das Französische“, in: Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 321-346.
- Darquennes, Jeroen (2010): „Analyse und Herausforderungen der Sprachenpolitik in der EU“, in: Hinrichs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Eurolinguistik*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 779-793.
- Darquennes, Jeroen (2017): „Sprache im öffentlichen Raum – Perspektiven für den (Deutsch-)Unterricht“, in: Marten, Heiko F./Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Linguistic Landscapes and Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium, 182-188.
- de Cillia, Rudolf/Fink, Ilona E./Ransmayr, Jutta (2017): „Varietäten des Deutschen an österreichischen Schulen. Ergebnisse des Forschungsprojekts ‚Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache‘“, in: Davies, Winifred V./Häcki Buhofer, Annelies/Schmidlin, Regula/Wagner, Melanie/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 207-235.
- de Cillia, Rudolf/Ransmayr, Jutta (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau.
- De Florio-Hansen, Inez (2008): „Mehrsprachigkeit – ein Gesamtsprachenkonzept für alle. Wie kann der Französischunterricht zur Umsetzung beitragen?“, in: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. Bis 27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 85-108.
- De Florio-Hansen, Inez (2019): „Italienisch“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 428-431.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Degache, Christian (2003): *Intercompréhension en langues romanes: du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. Lidil 28*. Grenoble: Ellug.
- Denzin, Norman K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, Norman K. (1978): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2. Auflage. New York: McGraw Hill.
- Diekmann, Andreas (2017): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 11. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2021): „Mehrsprachigkeit“, in: <https://www.dwds.de/wb/Mehrsprachigkeit> (16.02.2021).
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Doff, Sabine/Grünwald, Andreas (Hrsg.) (2015): *WECHSEL-Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachenforschung*. Trier: WVT Verlag.
- Doff, Sabine/Kipf, Stefan (Hrsg.) (2013): *English meets Latin: Schulfremdsprachen vernetzen – Unterricht entwickeln*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Doff, Sabine/Schmidt, Torben (Hrsg.) (2007): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Dominick, Laura (2015): „Chancen und Grenzen übergreifender Grammatikarbeit Englisch / Latein“, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift XV/1*, in: <https://journals.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/35375/29029> (13.04.2023).
- Donmall, Gillian B. (Hrsg.) (1985): *Language awareness. National Congress on Languages in Education*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Donmall-Hicks, Gillian B. (1997): „The History of Language Awareness in the United Kingdom“, in: Lier, Leo/Corson, David (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge About Language*. Berlin: Springer Dordrecht, 21-30.

- Dooly, Melinda/Moore, Emilee (Hrsg.) (2017): *Qualitative approaches to research on plurilingual education. Enfocaments qualitativs per a la recerca en educació plurilingüe. Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*. Dublin/Voillans: Research-publishing.net, in: <https://research-publishing.net/publication/978-1-908416-47-6.pdf> (13.04.2023).
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016a): „Empirische Sozialforschung im Überblick“, in: Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, 3-30.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016b): „Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung“, in: Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, 81-119.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016c): „Datenerhebung“, in: Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, 321-577.
- Doyé, Peter (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study, Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dragojevic, Marko/Fasoli, Fabio/Cramer, Jennifer/Rakić, Tamara (2021): „Toward a Century of Language Attitudes Research: Looking Back and Moving Forward“, in: *Journal of Language and Social Psychology*, 40/1, 60-79.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage, in: https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf (13.04.2023).
- Duden Wörterbuch online (2019): „Machbarkeitsstudie“. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Machbarkeitsstudie> (11.07.2019)
- Duden Wörterbuch online (2021): „Mehrsprachigkeit“, in: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mehrsprachigkeit> (29.09.2021).
- Duden Wörterbuch online (2022a): „Stereotyp“, in: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Stereotyp> (13.12.2022)
- Duden Wörterbuch online (2022b): „Vorurteil“, in: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorurteil> (13.12.2022).
- Duden Wörterbuch online (2022c): „Klischee“, in: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Klischee> (13.12.2022).
- Düwell, Hennig (1979): *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Edmondson, Willis J./House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Egli Cuenat, Mirjam/Grossenbacher, Barbara/Gubler, Brigitta/Loverly, Gwendoline (2018): „Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien. Einblicke in aktuelle Entwicklungen mit besonderem Fokus auf die Schweiz“, in: Melo-Pfeifer, Silvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 107-138.
- Ehrhardt, Claus/Marten, Heiko F. (2018): *Der Deutschunterricht. Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften*, LXX, 04/18.
- Ehrhart, Sabine (2019): „Staatliche (kollektive) und individuelle Mehrsprachigkeit“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 25-29.
- Eibensteiner, Lukas (2021): *Transfer im schulischen Drittspracherwerb des Spanischen. Wie L2-Kenntnisse des Englischen, Französischen und Lateinischen den L3-Erwerb von perfektivem und imperfektivem Aspekt im Spanischen beeinflussen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Eibensteiner, Lukas/Kropp, Amina/Müller-Lancé, Johannes/Schlaak, Claudia (Hrsg.) (2023): *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Eichler, Wolfgang (2007): „Prozedurale Sprachbewusstheit, ein neuer Begriff für die Lehr-Lernforschung und didaktische Strukturierung in der Muttersprachdidaktik“, in: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 32-49.
- Ekini, Yüksel/Güneşli, Habib (2016): *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Eller-Wildfeuer, Nicol/Wildfeuer Alfred (2018): „Denken in Kontinua. Überlegungen zum Umgang mit Norm und Variation im DaF und DaZ-Unterricht“, in: *Zielsprache Deutsch*, 1/2018, 3-30.
- Elliott, John (1981): *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge: Institute of Education: Cambridge.
- Ellis, Mike (2013): *German Slang: A Fun Visual Guide to German Terms and Phrases*. Layton, Utah: Gibbs Smith.
- Elementaler, Michael (2020): „Neue Wege der Regiolektforschung“, in: Christen, Helen/Ganswindt, Brigitte/Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.): *Regiolekt – Der neue Dialekt? Akten des 6. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 13-39.
- Elsner, Daniela/Viebrock, Britta (Hrsg.) (2015): *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Elsner, Daniela/Lohe, Viviane (2021a): „Basisartikel: Mehrsprachige Diskurskompetenz im Englischunterricht entwickeln“,

- in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 171, 2-8.
- Elsner, Daniela/Lohe, Viviane (2021b): „Translanguaging awareness fördern“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 171, 10-12.
- Elsner, Daniela/Lohe, Viviane (2021c): „A multilingual trip through Europe“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 171, 26-31.
- Engin, Havva (2019): „Vielsprachige Umwelten und individuelle Mehrsprachigkeit“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 465-469.
- Europäische Kommission (2012): „Spezial Eurobarometer 286 – Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen - Bericht“, in: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/ebs_386_de.pdf (13.04.2023).
- Europäisches Parlament (2021): „Kurzdarstellungen zur Europäischen Union: Sprachenpolitik“, in: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik> (19.08.2021).
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2022): „Putting language education on the political agenda – a new Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture“, in: <https://www.ecml.at/News/tabid/643/ArtMid/2666/ArticleID/2741/language/en-GB/Default.aspx> (12.01.2023).
- Europarat/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Österreich/Goethe Institut (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen: Begleitband*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- European Centre for Modern Languages (2021): „Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“, in: <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx> (05.12.2021).
- Fäcke, Christiane (2008): „Mehrsprachigkeit im Kontext europäischer Sprachenpolitik“, in: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 11-26.
- Fäcke, Christiane (2016): „Lehrwerkforschung – Lehrwerksgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen. Salzburger Beiträge zur Lehrer/Innen/Bildung. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 2*. Münster/New York: Waxmann, 34-48.
- Fäcke, Christiane (2019): „Mehrkulturalitätsdidaktik“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 52-56.
- Fäcke, Christiane (2021): „Plurikulturelle Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht“, in: Vogt, Karin/Quetz, Jürgen (2021): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (KFU – Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 67)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 59-75.
- Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (2019): „Einleitung“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 1-16.
- Fernández Ammann, Eva Maria (2015): „Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource im Spanischunterricht: Zur Entwicklung von *Language Awareness* und *Cultural Awareness*“, in: Witzigmann, Stefanie/Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 145-163.
- Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg.) (2015): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (2015): „Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Herausforderungen und Chancen“, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 9-22.
- Festman, Julia (Hrsg.) (2021): *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Münster/New York: Waxmann.
- Fietz, Jennifer/Friedrichs, Jürgen (2019): „Gesamtgestaltung des Fragebogens“, in: Baur, Nina/Blasius, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 813-828.
- Flick, Uwe (2019): „Gütekriterien qualitativer Sozialforschung“, in: Baur, Nina/Blasius, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 473-488.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Flick, Uwe (2017): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 8. vollständig überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (2017): „Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick“, in: Flick,

- Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13-29.
- Franceschini, Rita (2009a): „Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven“, in: *Forum Sprache*, 1, 62-67.
- Franceschini, Rita (2009b): „The genesis and development of research in multilingualism: perspectives for future research“, in: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (Hrsg.): *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 27-61.
- Fredriksson, Christine (2019): „Lernerstrategien“, in: Roche, Jörg (Hrsg.): *Sprachen lehren. Kompendium DaF/DaZ 5*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 313-322.
- Freitag-Hild, Britta (2016): „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 136-140.
- Friedrich, Helmut (1995): „Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien“, in: *Empirische Pädagogik*, 9/2, 115-153.
- Fritzenkötter, Stefanie (2019): „Die Herkunftssprachen unserer Schülerinnen und Schüler im Französisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe? Ein Einblick in aktuelle Sprachlehrwerke und Unterrichtsvorschläge für die gymnasiale Oberstufe“, in: Willems, Aline/Thiele, Sylvia/Kramer, Johannes (Hrsg.): *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 163-182.
- Fritzenkötter, Stefanie (2021): „Jouons avec des proverbes! Französische Sprichwörter erklären, spielerisch festigen und kreativ darstellen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 173, 23-29.
- Fuhrhop, Nanna/Müller, Astrid/Szczepaniak, Renata (2019): „Schriftsprachen vergleichen. Die Leserfreundlichkeit des Deutschen“, in: *Praxis Deutsch*, 46/278, 50-58.
- Fürstenau, Sara (2011): „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung“, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 25-50.
- Fürstenau, Sara/Beckmann, Vera/Galling, Isabella (2015): „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln und Sprachbetrachtung: Eine empirische Analyse sprachlichen Handelns im Lateinunterricht“, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 253-278.
- Fuß, Susanne/Karbach, Ute (2019): *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart: UTB Verlag.
- Gabler Wirtschaftslexikon (2018): „Feasibility-Studie“, in: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/feasibility-studie-32463/version-256006> (11.07.2019)
- Gabriel, Christoph/Meisenburg, Trudel (2017): *Romanische Sprachwissenschaft*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Gabriel, Christoph/Rusca-Ruths, Exequiel (2015): „Der Sprachrhythmus bei deutsch-türkischen L3-Spanischlernern: Positiver Transfer aus der Herkunftssprache?“, in: Witzigmann, Stéfani/Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-203.
- Gabriel, Christoph/Stahnke, Johanna/Thulke, Jeanette/Topal, Sevda (2015): „Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb des französischen und englischen Sprachrhythmus durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner“, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 69-91.
- Gagarina, Natalia (2014): „Das Russische und das Ukrainische“, in: Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 219-245.
- García García, Marta (2019): „Herkunftssprache Spanisch im Bilingualen Unterricht: Aus- und Wechselwirkungen“, in: Falkenhagen, Charlotte/Funk, Hermann/Reinfried, Marcus/Volkman, Laurenz (Hrsg.): *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Jena, 27.-30. September 2017*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 357-367.
- García García, Marta/Prinz, Manfred/Reimann, Daniel (2020): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- García García, Marta/Reimann, Daniel (2020): „Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft“, in: García García, Marta/Prinz, Manfred/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 11-27.
- García Sánchez, Izarbe (2015): „Orden de palabras alemán en el español de bilingües simultáneos en estructuras nombre-adjetivo“, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 43-68.
- García, Ofelia/Li, Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan Pivot.
- García, Ofelia (2009): „Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century“, in: García, Ofelia (Hrsg.): *Social*

- Justice through Multilingual Education*, in: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/education-multilingualism-translanguaging-21st-century.pdf> (13.04.2023).
- Garrett, Peter (2010): *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gärtig, Anne-Kathrin/Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (2010): „Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen“, in: https://ids-pub.bsz-bw.de/files/560/Gaertig_Wie_Menschen_in_Deutschland_2010.pdf (13.04.2023).
- GER Website (2021): „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)“, in: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/index.php> (19.08.2021).
- Gerhards, Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS.
- Gerstenberg, Annette (2013): *Arbeitstechniken für Romanisten. Eine Anleitung für den Bereich Linguistik*. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Gießelmann, Bente (2019): „Linguistic Landscapes und Mehrsprachigkeit in der Schule –Projekt LoCALL gestartet“, in: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/aktuell-2019/19-11-12-local-project-gestartet.html> (05.02.2023).
- Gil, Alberto (2016): „Latein und Spanisch. Zur Geschichte einer fruchtbaren Beziehung“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, 2-8.
- Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2007): „Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand“, in: *Empirische Pädagogik*, 21/2. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (2007): „Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio“, in: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9-21.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hrsg.) (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Rohde, Julia/Schlomske, Nadine (2010): „Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick“, in: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 3-34.
- Gnutzmann, Claus (2010): „Language Awareness“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 115-119.
- Gnutzmann, Claus (2020): „Förderung der Sprachbewusstheit“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G./Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 187-191.
- Gnutzmann, Claus (2016): „Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 144-149.
- Göbel, Kerstin (2007): *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Göbel, Kerstin (2011): „Interkulturelle Kompetenz und Englischunterricht“, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Bukow, Wolf-Dietrich (Hrsg.): *Orte der Diversität*. Wiesbaden: VS, 191-208.
- Göbel, Kerstin/Buchwald, Petra (2017): *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gödecke, Georgia (2019): *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz: eine empirische Studie*. Trier: WVT.
- Gogolin, Ingrid/Woerfel, Till (2021): „Grundwissen Sprachbildung: Herkunftssprachlicher Unterricht“, in: www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oefentlichkeit/grundwissen/hsu.html (13.04.2023).
- Gorter, Durk (2006): *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gorter, Durk/Shohamy, Elena (Hrsg.) (2009): *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Granados, Diana/Siems, Maren (2014): „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource“, in: *Hispanorama*, 145, 31-39.
- Greene, Jennifer C./Caracelli, Valerie J./Graham, Wendy F. (1989): „Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs“, in: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11/3, 255-274.
- Grewendorf, Günther/Remberger, Eva-Maria (2014): „Das Italienische und das Rumänische“, in: Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin, Heidelberg: Springer VS, 347-379.
- Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan (2016): *Method Guide 2. Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5-13. Neubearbeitung*. Braunschweig [u.a.]: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Grosjean, François (2020): „Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit“, in: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 13-22.
- Große, Maria (2015): „Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts“, in: Stiller, Jurik/Laschke, Christin (Hrsg.): *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2015. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 263-281.
- Großregion (2021): „Die Großregion in Zahlen“, in: <http://www.grossregion.net/Die-Grossregion-kompakt/Die-Grossregion-in-Zahlen> (16.09.2021).

- Grum, Urška/Zydatiř, Wolfgang (2016): „Statistische Verfahren – Einleitung“, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 319-324.
- Grünewald, Andreas/Sass, Annina (2014): „‘Same same but different?’ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19/1, 25-42.
- Gutjahr, Jacqueline/Bogner, Andrea (2020): „Sprachenbiographische Lehrforschungsprojekte als Ausgangspunkt für die Reflexion sprachpolitischen Handelns“, in: García García, Marta/Prinz, Manfred/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 369-390.
- Haag, Ludwig/Stern, Elsbeth (2002): „Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch“, in: *Französisch heute*, 33/4, 522-525.
- Haberland, Svenja/Griep, Johanna (2020): „Da mi basia y Bésame - Sprachenvergleichende Aktivitäten mit lateinischen und spanischen Liebesliedern im fremdsprachlichen Spanischunterricht“, in: *Hispanorama*, 169, 64-72.
- Haberland, Svenja/Korell, Johanna Lea (2021): „Aprender el Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto Compuesto con ayuda de los Past Tenses - Sprach(en)bewusstes und reflektiertes Grammatiklernen im lehrbuchgestützten Spanischunterricht unter Einbezug des Englischen“, in: *Hispanorama*, 174, 24-30.
- Häcker, Thomas (2005): „Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern“, in: *Pädagogik*, 57/3, 13-18.
- Häcker, Thomas (2017a): „Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist“, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 27-32.
- Häcker, Thomas (2017b): „Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept“, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 33-39.
- Häcker, Thomas (2017c): „Ein Medium des Wandels in der Lernkultur“, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 15-18.
- Häcker, Thomas/Lissmann, Urban (2007): „Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis“, in: *Empirische Pädagogik*, 21/2, 209-239.
- Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory R. (2007): „Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen“, in: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, 187-223.
- Harsch, Claudia (2007): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Heine, Lena (2005): „Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 16/2, 163-185.
- Heine, Lena (2020): „Theoretische Annahmen über Mehrsprachigkeit und Konsequenzen für schulbezogene Kontexte“, in: Harant, Martin/Küchler, Uwe/Thomas, Philipp (Hrsg.): *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press, 381-393, in: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/104168/T_%c3%bcSE%20Bd%201_Theorien%21_03_09_Heine.pdf?sequence=1&isAllowed=y (17.11.2021).
- Heine, Lena/Marx, Nicole/Schädlich, Birgit/Wilden, Eva (2020): „Review of doctoral research in language education in Germany (2014-2018)“, in: *Language Teaching*, 53/3, 341-357.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Hélot, Christine/Bagna, Carla/Barni, Monica/ Janssens, Rudi (Hrsg.) (2012): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Berlin [u.a.]: Peter Lang.
- Henßen, Walther (2016): *Max unn Moritz uff Saarlännisch: E schlimme Lausbuuwegeschichtin siwwwe Abschnitte*. Saarbrücken: Geistkirch-Verlag.
- Hewitt-Bradshaw, Iris (2013): „Linguistic Landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean creole contexts“, in: *Caribbean Curriculum*, 22, 157-173
- Heyder, Karoline/Schädlich, Birgit (2014): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19/1, 183-201, in: <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2301/> (10.02.2023).
- Heyder, Karoline/Schädlich, Birgit (2015): „Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen“, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 233-251.
- Hildenbrand, Elke (Hrsg.) (2015): „Mehrsprachigkeit“, Themenschwerpunkte der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 13/51. Seelze: Friedrich in Verbindung mit Klett.
- Hildenbrand, Elke/Reuter, Ursula (2012): „Mehrsprachigkeit als einstündiges Unterrichtsfach in Klasse 8 (Gymnasium): ‚Projektstunde Mehrsprachigkeit‘“, in: Hildenbrand, Elke/Martin, Hannelore/Vences, Ursula (Hrsg.): *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*. Berlin: edition tranvía – Verlag Walter Frey, 23-107.

- Hoffmann, Sabine/Stork, Antje (Hrsg.) (2015): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon (erstmalig publiziert 1979 vom Council of Europe, Strasbourg).
- Hu, Adelheid (2005): „Mehrsprachigkeit und Identität. Ideen für ein aufgabenorientiertes sprachübergreifendes Projekt im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe II“, in: Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr, 247-256.
- Hu, Adelheid (2016): „Mehrsprachigkeit“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 10-15.
- Huber, Maté (2021): „Plurizentrik in DaF-Lehrwerken: Zwei Lehrwerkreihen im Vergleich“, in: Csernicskó, István/Kozmács, István (Hrsg.): *Kétnyelvűség - oktatás - nyelvmenedzselés: Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára. [Bilingualism – Education – Language Management: Studies in honour of Ildikó Vančo]*. Nitra, Slovakia: Constantine the Philosopher University, 113-127.
- Hufeisen, Britta (2005): „Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge“, in: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Gunter Narr, 9-18.
- Hufeisen, Britta (2006): „DaFne, EuroComGerm, EaG – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums“, in: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 111-122.
- Hufeisen, Britta (2008): „Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik – Utopie, Allheilmittel für den fächerübergreifenden ((Fremd)Sprachen)Unterricht oder Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen?“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend?* Tübingen: Gunter Narr, 97-106.
- Hufeisen, Britta (2010): „Theoretische Fundierung des multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2011): „Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell“, in: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 267-282.
- Hufeisen, Britta (2016): „Gesamtsprachencurriculum“, in: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 167-172.
- Hufeisen, Britta (2018): „Gesamtsprachencurricula und andere Ansätze und Konzepte zum sprachen-, fächer- und jahrgangsübergreifender Art“, in: Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 227-245.
- Hufeisen, Britta (2020): „Mehrsprachige Lernarrangements“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G./Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 440-443.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2003): „Multilingualism: Theory, Research Methods, and Didactics“, in: Bräuer, Gerd/Sanders, Karen (Hrsg.): *New Visions in Foreign and Second Language Education*. San Diego: LARC Press, 178-203.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage. Aachen: Shaker Verlag.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßbourg: Council of Europe Publishing, in: <http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf> (13.04.2023).
- Hug, Michael (2007): „Sprachbewusstheit/Sprachebewusstsein – the state of the art“, in: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10-31.
- Hutterli, Sandra/Stotz, Daniel/Zappatore, Daniela (2008): *Do you parlez andere lingue?*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Indenbaum, Julia (2019): „Mundart ist ein Stück Heimat“, in: *Forum*, 13, Saarbrücken: Forum, Agentur für Verlagswesen, Werbung, Marketing und PR, 118-120, in: <https://magazin-forum.de/de/node/13759> (13.04.2023).
- Jakisch, Jenny (2019): „Verfahren der Mehrsprachigkeitsförderung im Englischunterricht“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 459-464.
- Jakisch, Jenny (2021): „Mehrsprachigkeit von Anfang an – Förderung plurilingueller Kompetenzen im Englischunterricht“, in: Vogt, Karin/Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (KFU – Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 67)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 97-113.
- Jakobs, Rebecca/Knopf, Julia/Korb, Fabienne/Müller, Ann-Kristin/Polzin-Haumann, Claudia/Schwender, Philipp/Wagner, Eva (2020): „Sprachliche Vielfalt mit digitalen Medien fördern, nutzen und gestalten“, in: Niesen, Heike/Elsner, Daniela/Viebrock, Britta (Hrsg.): *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 55-71.
- James, Carl/Garret, Peter (1992): „The scope of Language Awareness“, in: James, Carl/Garret, Peter (Hrsg.): *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 3-20.

- Janich, Nina (2012): *Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Janich, Nina (⁶2013): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jodl, Frank (2012): „Indefinito und Past Tense: Englischkenntnisse als Lernhilfe im Spanischunterricht“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 97-114.
- Johnson, Burke R./Onwuegbuzie, Anthony J./Turner, Lisa A. (2007): „Toward a Definition of Mixed Methods Research“, in: *Journal of Mixed Methods Research*, 1/2, 112-133.
- Jördening, Johanna (2020): *Language Awareness bei mehrsprachigen Kindern*. Trier: WVT.
- Kagan, Olga E./Carreira, Maria M./Hitchins Chik, Claire (Hrsg.) (2017): *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building*. New York: Routledge Press.
- Kaiser, Georg A. (2014): „Das Spanische und das Portugiesische“, in: Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 318-403.
- Kaiser, Irmtraut/Ender, Andrea (2020): „Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht“, in: Miriam Langlotz (Hrsg.): *Grammatikdidaktiktheoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 237–271.
- Kaliner, Jasmin (2013): „Englisch und Latein als *linguae francae*: Eine Unterrichtseinheit zum Thema «Verkehrssprachen damals und heute»“, in: Doff, Sabine/Kipf, Stefan (Hrsg.): *English meets Latin: Schulfremdsprachen vernetzen – Unterricht entwickeln*. Bamberg: C.C. Buchner, 177-192.
- Kelle, Udo (²2019): „Mixed Methods“, in: Baur, Nina/Blasius, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 159-172.
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian (¹²2017): „Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz“, in: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 299-309.
- Keller, Stefan/König, Franz (Hrsg.) (2017): *Kompetenzorientierter Unterricht mit Portfolio*. Bern: hep Verlag.
- Kipf, Stefan (2008): „Schule im Umbruch – Perspektiven für den Altsprachlichen Unterricht“, in: Doff, Sabine/Hüllern, Werner/Klippel, Friederike (Hrsg.): *Visions of Languages in Education*. Berlin/München: Langenscheidt bei PONS, 181-193.
- Klein, Alfons (2011): *Ebbes is immer*. Saarbrücken: Geistkirch-Verlag.
- Klein, Alfons (2015): *Es is jo nur, dass ma devon schwätzt*. Saarbrücken: Geistkirch-Verlag.
- Klein, Horst G. (2002): „Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen“, in: *Französisch heute*, 33/1, 34-46.
- Klein, Horst G. (2004): „Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension“, in: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zu Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 15-37.
- Klein, Horst G./Reissner, Christina (2003): *EuroComRom: Historische Grundlagen der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G./Reissner, Christina (2006): *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (2005): *Italienisch interkomprehensiv. Italienisch sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert, D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe, Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G./Strathmann, Jochen (2011): *Italienisch über schulische Englisch- und Französischkenntnisse. Leitfaden zur multimedialen Anwendung der Methode EuroCom*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G./Strathmann, Jochen (2011): *Spanisch über schulische Englisch- und Französischkenntnisse: Leitfaden zur multimedialen Anwendung der Methode EuroCom*. Aachen: Shaker.
- Klein, Silvia H. (2004): *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule. Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule (Hattersheim)*. Aachen: Shaker.
- Kleppin, Karin (2004): „Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jedlichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit“, in: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 88-95.
- Klippel, Friederike (2016): „Forschungstradition der Fremdsprachendidaktik“, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 23-58.
- Klos, Fabienne (2018): „SchülerInnen als leitende Ermittler an einem digitalen mehrsprachigen Tatort – Erfahrungen und Perspektiven des Mehrsprachenlernens mit dem iPad“, in: Montemayor Gracia, Julia/Neusius, Vera/Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.): *Digitalkulturen / Cultures numériques: Herausforderungen und interdisziplinäre Forschungsperspektiven / En-jeux et perspectives interdisciplinaires. Jahrbuch des Frankreichszentrums der Universität des Saarlandes Band 16*. Bielefeld: transcript Verlag, 93-106.

- Klotz, Ulrike (2015): „Förderung der Sprachen übergreifenden Kompetenzen im multikulturellen Klassenraum“, in: Schöberle, Wolfgang (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 36-39.
- Knigge, Michel (2020): „Inklusion und Mehrsprachigkeit“, in: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 239-243.
- Knopf, Julia/Korb, Fabienne/Mensch, Anna/Polzin-Haumann, Claudia/Schröder, Nicole/Stein, Christiane/Wolter, Adrian (2023): „Digitale Workshops in der Lehrkräftebildung – Chancen und Grenzen der Interaktion im digitalen Raum“, in: Kihm, Pascal/Kelkel, Mareike/Peschel, Markus (Hrsg.): *Interaktion und Kommunikation in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 221-231.
- Kofler, Karolina/Peyer, Elisabeth/Barras, Malgorzata (2020): „Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz“, in: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Berlin: J.B. Metzler/Springer, 101-120.
- Kolz, Johanna (2013): *Meine ersten 270 Wörter auf Saarländisch*. Köln: Anaconda Verlag.
- König, Katharina (2016): „Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe auf Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck *Muttersprache*“, in: Raml, Monika (Hrsg.): *Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische SprachBiographien*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 269-296.
- König, Lotta/Müller, Jule Inken (2019): „‘Cultural Mediation’. Die kulturelle Dimension von Sprachmittlungsaufgaben berücksichtigen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 53/161, 2-7.
- König, Werner/Elsaß, Stephan/Möller, Robert (¹⁹2019): *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. 19. überarbeitete und korrigierte Auflage. München: dtv.
- Königs, Frank G. (2020): „Methoden der Sprachmittlung“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G./Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 424-427.
- Konrad, Klaus (2014): *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kontostathi, Maria-Antonia (2012): *Die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio als Möglichkeit zum selbstständigen Erarbeiten fremdsprachlicher Kompetenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Korb, Fabienne (2019): „Zur curricularen Anbindung von Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven“. In: Falkenhagen, Charlotte/Funk, Herrmann/Reinfried, Marcus/Volkman, Laurenz (Hrsg.): *Sprachen lernen integriert - global, regional, lokal. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Jena, 27.-30. September 2017*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag, 403-418.
- Korb, Fabienne (2022a): „Eine kontrastive Mikrostudie zum Einsatz von (Virtual) Linguistic Landscapes im Sprachenunterricht“, in: Harjus, Jannis/Autelli, Erica/Hassler, Gabriele/Konzett-Firth, Carmen/Lange, Stella/Zapf, Nora (Hrsg.): *Grenzen und Brücken in der Romania. Beiträge zum 35. Forum Junge Romanistik in Innsbruck (18.-20. März 2019) (= Forum Junge Romanistik 26)*. München: AVM, 69-83.
- Korb, Fabienne (2022b): „Pluricentricity in Language Education: Representation of Language Varieties in German Students' Digital Language Portraits“, in: Muhr, Rudolf/De Ridder, Reglindis/Edelmann, Gerhard/Gosh, Aditi (Hrsg.): *Pluricentric languages in different theoretical and educational contexts*. Graz/Berlin: PCL-Press, in: <https://pcl-press.org/wp-content/uploads/2022/07/Fabienne-KORB-2022-Pluricentricity-in-Language-Education.pdf> (01.03.2023).
- Korb, Fabienne/Polzin-Haumann, Claudia (2022): „Zur Einführung: Plurizentrik im Spanischunterricht“, in: Einführungsbeitrag zum Themenschwerpunkt Plurizentrik im Spanischunterricht, in: *Hispanorama* 178, 8-11.
- Korb, Fabienne/Polzin-Haumann, Claudia/Schwender, Philipp (2019): „Hola! Ola! Kaixo! - El catalán, el gallego y el vasco en la clase de ELE“, in: *Hispanorama*, 166, 57-65.
- Korb, Fabienne/Reissner, Christina/Schwender, Philipp (2020): „Mehrsprachigkeit in der Schule - praxisnahe Impulse für die Gestaltung von Proseminaren zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen“, in: Plötner, Kathleen/Franke, Manuela (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden - neue Wege? Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 109-139.
- Korb, Fabienne/Schwender, Philipp (2019a): „Saarländische SchülerInnen und Schüler für die europäische Mehrsprachigkeit sensibilisieren“, in: Busch, Matthias/Frisch, Julia/Wegner, Anke (Hrsg.): *Europa leben lernen. Apprendre à vivre l'Europe. Tagungsband zur 1. "Edu.GR"-Tagung an der Universität Trier*, 85-109, in: https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/front-door/deliver/index/docId/1307/file/Tagungsband_EduGR.pdf (14.03.2023).
- Korb, Fabienne/Schwender, Philipp (2019b): „Le français en route plurilingue. Französisch sprachenvernetzend unterrichten mithilfe digitaler Lernangebote“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch*, 2/2019, 4-8.
- Korb, Fabienne/Schwender, Philipp (2020): „Mit Schulprojekten zur (romanischen) Mehrsprachigkeit für das Spanischlernen sensibilisieren und motivieren“, in: *Hispanorama*, 167, 81-85.
- Korb, Fabienne/Schwender, Philipp (2022): „De Argentina a México – Varietäten des Spanischen entdecken“, in: *Hispanorama*, 178, 24-29.
- Kordt, Birgit (2015): „Sprachdetektive Textarbeit“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 4-9.
- Kordt, Birgit (2018): „Herausforderungen und Chancen eines affordanztheoretischen Ansatzes in der Fremdsprachenforschung mit Beispielen aus einer Studie zur Umsetzung von EuroComGerm in der Schule“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 29/2, 147-168, in: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2018/Dateien-Aufsätze-Heft-2/01-ZFF-2-2018-Kordt.pdf> (13.04.2023).

- Kordt, Birgit (2020): „Zur Eignung des EuroComGerm-Ansatzes für das sprachenübergreifende Lernen in der Schule“, in: Morkötter, Steffi/Schmidt, Katja/Schröder-Sura, Anna (Hrsg.): *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 179-207.
- Kötter, Markus (2016): „Englisch“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 502-507.
- Krämer, Philipp (2019): „Französisch im Saarland. Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik im Rahmen der Frankreichstrategie“, in: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 129/1, 31-71.
- Krebs, Dagmer/Menold, Natalja (2019): „Gütekriterien quantitativer Sozialforschung“, in: Baur, Nina/Blasius, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 489-504.
- Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS.
- Kropp, Amina (2015): „Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht“, in: Witzigmann, Stéfanie/Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 165-183.
- Kropp, Amina (2020): „‘Sprachenvernetzung als Ressource?’ Eine Interviewstudie mit Lernenden und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem Produktionstransfer im schulischen Fremdsprachenunterricht“, in: García García, Marta/Prinz, Manfred/Reimann, Daniel (2020): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 159-190.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): „‘Französisch in den Beinen ... um in die Ferne zu gehen’ – Sprachenporträts: ein Zugang zu Sprachbiographien“, in: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 197-202.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): „Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen“, in: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamt-sprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr, 27-36.
- Krumm, Hans-Jürgen (2019): „Bildungspolitische Perspektiven auf Multikulturalität“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 89-95.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020): „Mehrsprachigkeit und Identität“, in: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 131-135.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): „Sprachenpolitik und das Lernen und Lehren von Sprachen“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 45-51.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*, in: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (13.04.2023).
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2016): „Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht“, in: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 230-234.
- Kruse, Jan (2012): *Das Barcelona-Prinzip. Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachpolitisches Ziel der EU*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, Jan (2016): „Deutsch in der EU-Sprachenpolitik“, in: *Sprachreport*, Heft 1/2016, Jg. 32, Institut für Deutsche Sprache, 1-9.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Küster, Lutz (2019): „Pluri- und Multikulturalität im fremdsprachendidaktischen Diskurs“, in: in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 102-106.
- Kuzminykh, Ksenia (2019): „Der abenteuerlustige Bär mit einem großen Herzen. Adjektive im Vergleich“, in: *Praxis Deutsch*, 46/278, 18-25.
- Lähmann, Christiane (2009): *Freiarbeit aus der Schülerinnenperspektive*. Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage GmbH.
- Lamnek, Siegfried (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim: Basel: Beltz Verlag.

- Landtag des Saarlandes (2021): „Drucksache 16/1737 (16/1699). 16.06.2021. Antwort zu der Anfrage des Abgeordneten Oskar Lafontaine (DIE LINKE). Betreff: Zwischenbilanz zur sogenannten „Frankreichstrategie““, in: https://www.landtag-saar.de/File.ashx?FileId=13741&FileName=Aw16_1737.pdf&directDL=false (13.04.2023).
- Langner, Michael (2019): „Portfolio und Mehrsprachigkeit“, in: Ballweg, Sandra/Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 37-52, in: https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-426-0/MatDaF102_ballweg.pdf?sequence=4& (13.04.2023).
- Lanzmaier-Ugri, Katharina (2012): „Mehrsprachigkeit im Schulalltag – Wohin führt der Weg?“, in: *Erziehung und Unterricht* 3-4, 335-341.
- Laschet, Rolf (2015): „Russisch-spanische Annäherungen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51, 50-57.
- Leathley, Susan (2016): „Christopher Kolumbus‘ Brief De insulis nuper inventis. Eine Lektüreeinheit mit authentischem Sprachvergleich“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, 22-31.
- Lehnert, Charly (2008): *de Freggerd: Erzählungen und Lausbubengeschichten aus dem Saarland*. Saarbrücken: Lehnert Verlag.
- Lehnert, Charly (2020): „Ein einziges Saarländisch gibt es nicht!: saarländische Mundart ist Heimat“, in: Lehnert, Charly/Seeburg, Dietrich (Hrsg.): *Bübingen: Vom Dorf zum Saarbrücker Stadtteil*. Saarbrücken: Lehnert Verlag, 87-92.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2012a): „Englisch und Spanisch von Anfang an; Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 53-77.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2012b): „Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachige Kommunikationssituationen in den neuen Lehrwerken für den Französisch- und Spanischunterricht“, in: Fäcke, Christiane/Hülk, Walburga/Klein, Franz-Josef (Hrsg.): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 105-124.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2014): „Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für den Englisch- und Französischunterricht ab Klasse 5“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1/2014, 99-118.
- 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 (Hrsg.) (2012): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Leitzke-Ungerer, Eva/Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.) (2017): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Lencioni, Frank (2010): *Das Saarland verstehen. Praktischer Sprachkurs Saarländisch. Eine Einführung in die saarländische Sprache und Kultur*. 2. Auflage. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Lencioni, Frank (2016): *Praktischer Sprachkurs Saarländisch: eine Einführung in die saarländische Sprache und Kultur*. Norderstedt: Books on Demand.
- Lengyel, Drorit (2017): „Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20/2, 153-174.
- Lenz, Alexandra N. (2008): „Vom Dialekt zur regionalen Umgangssprache – Zur Vielfalt regionaler Sprechweisen“, in: Munske, Horst Haider (Hrsg.): *Sterben die Dialekte aus? Vorträge am Interdisziplinären Zentrum für Dialektforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*, 22.10.-10.12.2007, 1-14, in: <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/660> (13.04.2023).
- Lenz, Annina (2009): „Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit“, in: *Forum Sprache*, 2/2009. Ismaning: Hueber, 42-60, in https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-116100-2_FS0209_AT03_lenz.pdf (13.04.2023).
- Lindmeier, Anke M./Heinze, Aiso/Reiss, Kristina (2013): „Eine Machbarkeitsstudie zur Operationalisierung aktionsbezogener Kompetenz von Mathematiklehrkräften mit videobasierten Maßen“, in: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34/1, 99-119.
- Little, David (2019): „The European Language Portfolio: Past Success, Present Reality, Future Prospects“, in: Ballweg, Sandra/Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 17-35, in: https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-426-0/MatDaF102_ballweg.pdf?sequence=4& (letzter Zugriff 03.05.2022).
- Little, David (ed.) (2011): *The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, in: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_06_ELP-WSU_englisch_web.pdf (13.04.2023).
- Löser, Jessica/Woerfel, Till (2017): „Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz“, in: Ahrenholz, Bernd/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 9*. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 577-589.
- Lüdi, Georges (1998): „Ein Gesamtsprachenkonzept für Schweizer Schulen: Leitgedanken“, in: *Babylonia*, 4, 11-13.
- Lütge, Christian/Kollenrott, Anne Ingrid/Ziegenmeyer, Birgit/Fellmann, Gabriela (Hrsg.) (2009): *Empirische Fremdsprachenforschung – Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

- Maahs, Ina-Maria/Triulzi, Marco (2020): „Saber y ganar – ist das ein Quiz? – Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren*, 25 (2), 419-445, in: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1100/1096> (13.04.2023).
- Mader, Michael (2013): „Vernetzung alter und neuer Schulfremdsprachen: Materialien aus der Praxis des altsprachlichen Unterrichts“, in: Doff, Sabine/Kipf, Stefan (Hrsg.): *English meets Latin: Schulfremdsprachen vernetzen – Unterricht entwickeln*. Bamberg: C.C. Buchner, 157-164.
- Maier, Christina (2015): „Interkomprehension und Hypothesengrammatik“, in: Schöberle, Wolfgang (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 19-23.
- Marcowitz, Reiner (2017): „Ein Blick von außen: Die Frankreichstrategie des Saarlandes aus lothringischer Perspektive“, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen/Polzin-Haumann, Claudia/Vatter, Christoph (Hrsg.): *»Alles Frankreich oder was?« – Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. »La France à toutes les sauces?« – La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen*. Bielefeld: transcript, 83-94.
- Marten, Heiko F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Marten, Heiko F./Saagpakk, Maris (Hrsg.) (2017): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium.
- Martinez, Hélène (2019): „Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 123-130.
- Martinez, Hélène (2020): „Methoden selbstständigen Lernens“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G./Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 336-340.
- Martinez, Hélène (2016): „Lernstrategien und Lerntechniken“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 372-376.
- Martinez, Hélène/Meißner, Franz-Joseph/Adler, Martina/Butzko, Ellen/Wäckerle, Maike (2017): „Sprachlernkompetenz“, in: Tesch, Bernd/von Hammerstein, Xenia/Stanat, Petra/Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Gruppe, 220-243.
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus/Bär, Marcus (Hrsg.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen: Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Marx, Nicole (2014): „Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19/1, 8-24 in: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2291/> (13.04.2023).
- Marx, Nicole/Poarch, Greg (2019): „English after German“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 420-424.
- Mattes, Wolfgang (2011): *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- Maxim, Hiram (2018): „Der Aufbau eines lernerzentrierten Projekts zur Untersuchung der Sprachlandschaft“, in: *Der Deutschunterricht. Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften*, LXX, 04/18, 44-52.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- McCann, William J./Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2002): *EuroComRom - The Seven Sieves - How to read all the Romance Languages right away*. Aachen: Shaker.
- Mehlhorn, Grit (2019): „Russisch als Herkunftssprache“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 497-500.
- Mehlhorn, Grit (2020): „Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen“, in: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 23-29.
- Meier, Christel (2019): „Typisch Deutsch. Besonderheiten der deutschen Sprache an Waschanleitungen entdecken“, in: *Praxis Deutsch*, 46/278, 42-49.
- Meißner, Franz-Joseph (1998): „Zur Lage der Schulfremdsprache Französisch und zu ihrer Aufgabe für die Grundlegung der europäischen Mehrsprachigkeit“, in: Letzelter, Michèle/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *L'enseignement de deux langues partenaires. Der Unterricht zweier Partnersprachen. Actes du Congrès de Tours / Akten des Kongresses von Tours 31/X-4/XI/1996*. Tübingen: Narr, 71-89.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): „EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“, in: Rutke, Dorothea/Weber, Peter J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven auf Europa*. St. Augustin: Asgard, 97-116.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): „Mehrsprachigkeitsdidaktik revisted: über Interkomprehensionsunterricht“, in: *Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34. Tübingen: Narr, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): „Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Werlen, Erika/Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 81-101.

- Meißner, Franz-Joseph (2008a): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens, 69-93.
- Meißner, Franz-Joseph (2008b): „Vom Lesen zum Schreiben. Diagnostisches und erwerbsorientiertes mehrsprachiges Schreiben als Strategie zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz“, in: *Französisch heute*, 39/3, 267-293.
- Meißner, Franz-Joseph (⁶2016): „Interkomprehension“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 234-239.
- Meißner, Franz-Joseph (2019a): „Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension: Forschungsstand und Perspektiven“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 47-52.
- Meißner, Franz-Joseph (2019b): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 408-413.
- Meißner, Franz-Joseph (2020a): „Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland“, in: Hülsmann, Christoph/Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (Hrsg.): *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster: Waxmann, 25-44.
- Meißner, Franz-Joseph (2020b): „Interkomprehensionsmethoden“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G./Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 431-436.
- Meißner, Franz-Joseph/Beckmann, Christine/Schröder-Sura, Anna (2008): *Mehrsprachigkeit fördern Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Meißner, Franz-Joseph/Doyé, Peter (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven. Promoting learner autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph/Krämer, Ulrich (2011): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Meißner, Franz-Joseph/Meißner, Claude/Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2004): *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd/Vázquez, Graciela (2011): „Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken“, in: Meißner, Franz-Joseph/Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 81-122.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2018a): „Interkomprehension in der mehrsprachigen Interaktion. Interaktionelle Merkmale, didaktische Nutzung und Kritiken im Rahmen der Interkomprehension zwischen romanischen Sprachen“, in: Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 205-225.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2018b): „Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen aus der Perspektive künftiger Lehrerinnen und Lehrer der romanischen Sprachen“, in: Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 321-339.
- Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (2018): „Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland“, in: Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 15-27.
- Méron-Minuth, Sylvie (2016): „Fremdsprachenlehrkräfte und ihre Einstellungen zu der Frage der Mehrsprachigkeit im Unterricht“, in: *Französisch heute*, 47/3, 36-41.
- Méron-Minuth, Sylvie (2018): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mertens, Jürgen (2009): „Geteiltes Wissen – doppelter Erfolg? Grammatik sprachenübergreifend lehren und lernen“, in: *Französisch heute*, 40/2, 60-67.
- Mertens, Jürgen (2018): „Begegnung mit Sprachen / *Eveil aux langues*“, in: Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 139-186.
- Meyerhoff, Miriam (³2019): *Introducing Sociolinguistics*. 3. Auflage. London/New York: Routledge.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (²2010): *Empfehlungen und Handreichungen für das Seminarfach in der Hauptphase der Gymnasialen Oberstufe Saar*. 2. überarbeitete Auflage https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Seminarfach/HandreichungenSeminarfach.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (13.04.2023).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2011): „Sprachenkonzept Saarland 2011 – Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem“, in: http://www.saarland.de/dokumente/res_bildung/Das_Sprachenkonzept_Saarland_2011.pdf (06.09.2021).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014): „Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland“, in: https://www.saarland.de/dokumente/res_stk/D_Eckpunkte_Frankreich-Strategie_210114.pdf (06.09.2021).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2015a): „Lehrplan Französisch – Gymnasiale Oberstufe – Hauptphase“, in: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Fr_HP_GOS_2015.pdf (06.09.2021).

- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2015b): „Lehrplan Englisch – Gymnasiale Oberstufe – Hauptphase – G-Kurs“, in: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_En_GOS_HP_G-Kurs_2015.pdf (06.09.2021).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2016): „Lehrplan Sprachkurs Französisch Gemeinschaftsschule – Erprobungsphase“, in: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Franz%C3%B6sisch/LP_Fr_SK_GemS_5-9_2016.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (16.09.2021).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2022): „Lehrplan Französisch – Fortgeführte Fremdsprache, Lehrplan Gymnasiale Oberstufe, Hauptphase, Grundkurs und Leistungskurs“, in: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Franzoesisch/LP_Fr_HP_GOS_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (01.03.2023).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes (2019): *Sprachenkonzept Saarland 2019. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*, in: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Internationale_Bildung/Sprachenkonzept.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (13.04.2023).
- Minuth, Christian (⁶2016): „Französisch“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 507-512.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Möller, Stefan (2016): „Sourcebook Rather Than Coursebook. Lernerorientiert mit dem Lehrwerk arbeiten“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 50/143, 12-18.
- Montanari, Elke G./Panagiotopoulou, Julie A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Moosbrugger, Helfried/Kevala, Augustin (²2012): „Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien)“, in: Moosbrugger, Helfried/Kevala, Augustin (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer, 8-26.
- Mordellet-Roggenbruck, Isabelle (2011): *Herausforderung Mehrsprachigkeit: Interkomprehension und Lesekompetenz in den zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Morkötter, Steffi (2009): „Savoir apprendre im frühen Sekundarstufenunterricht – Strategien in den Lehrwerken *English G 2000* und *À plus!* Der Klassen 5 und 6“, in: *Französisch heute*, 40/2, 53-39.
- Morkötter, Steffi (2010): „Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7 – erste Erfahrungen mit dem Zwischen-Sprachen-Lernen“, in: Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Narr, 237-249.
- Morkötter, Steffi (2016): *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Francke Narr Attempto.
- Morkötter, Steffi (2019): „Interkomprehensionsmethode, Aufgaben- und Übungsformate“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 348-353.
- Morkötter, Steffi (2021): „This is our school – to jest nasza szkoła“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 171, 32-34.
- Morkötter, Steffi/Neveling, Christiane (2022): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in aktuellen Englisch- und Französischlehrwerken – Anregungen für sprachenübergreifende Aktivitäten“, in: Koch, Corinna/Rückl, Michaela (Hrsg.): *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 41-62.
- Morse, Janice M. (1991): „Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation“, in: *Nursing Research*, 40/2, 120-123.
- Muhr, Rudolf (1996): „Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache“, in: *ÖDaF Mitteilungen. Informationen des Vereins Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache*, 1, 31-44.
- Müller, Astrid/Szczepaniak, Renata (2019): „Sprachen vergleichen. Deutsch und andere Sprachen“, in: *Praxis Deutsch*, 46/278, 4-12.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja F. (³2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch*. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Müller-Lancé, Johannes (2003a): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Müller-Lancé, Johannes (2003b): „A strategy model of multilingual learning“, in: Cenoz, Jasone/Jessner, Ulrike/Hufeisen, Britta (Hrsg.): *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 117-132.

- Müller-Lancé, Johannes (2019): „Latein steht einfach da – Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht“, in: Freund, Stefan (Hrsg.): *Non ignarus docendi: Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 160-183, in https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16910/pdf/Freund_Janssen_2019_Non_ignarus_docendi.pdf (13.04.2023)
- Müller-Lancé, Johannes (2020): *Latein für Romanist*innen: ein Lehr und Arbeitsbuch*. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller-Lancé, Johannes/Kropp, Amin/Siebel, Katrin/Stöckl, Alexander (2021): *Latein für Romanist*innen – Ergänzungsmaterialien für Lernende und Lehrende: Texte, Übungen, Wortschatz*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Neuner, Stefanie (2004): „Lernstrategien im fremdsprachlichen Lernprozess – Eine empirische Studie und deren lerntheoretischer Zusammenhang“, in: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 99-116.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstheit, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neusius, Vera (2021): *Sprachpflagediskurse in Deutschland und Frankreich: Öffentlichkeit – Geschichte – Ideologie*. Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie, 455. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Neveling, Christiane (2006): „Leichter Französisch lernen durch Latein?“, in: *Französisch heute*, 37/1, 36-46.
- Neveling, Christiane (2012): „Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 219-235.
- Neveling, Christiane (2017a): „... weil man manche Wörter so ähnlich wie im Englischen oder Russischen schreibt – Was LehrerInnen und SchülerInnen über Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht denken und wie sie sie umsetzen“, in: Hallitzky, Maria/Hempel, Christopher (Hrsg.): *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 69-85.
- Neveling, Christiane (2017b): „... 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. Stuttgart: ibidem-Verlag, 61-84.
- Neveling, Christiane (2019a): „Latein – ein Weg zur Mehrsprachigkeit?“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 433-436.
- Neveling, Christiane (2019b): „Spanisch“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 446-450.
- Neveling, Christiane/Mehlhorn, Grit (2012): „Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen in der Schule. Ergebnisse einer Befragung von Russisch- und Spanischlehrenden“, in: Bär, Marcus/Bonnet, Andreas/Decke-Cornill, Helene/Grüneward, Andreas/Hu, Adelheid (Hrsg.): *Globalisierung – Migration - Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Hamburg, 28.09.-01.10.2011*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 383-396.
- Niesen, Heike (2021): „My family, my friends and the media“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 171, 13-17.
- Nißl, Sandra (2011): *Die Sprachenfrage in der Europäischen Union. Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa*. München: Herbert Utz Verlag.
- Nowak, Jessica (2019): „Montag ist der ‚Tag nach Sonntag‘. Wie international sind die Monats- und Wochentagsnamen des Deutschen?“, in: *Praxis Deutsch*, 46/278, 14-17.
- O'Malley, Michael J./Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Aquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag.
- Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (2018): „Rezeptive Interkomprehension. Entwicklung und Perspektiven“, in: Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 187-203.
- Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (2021): „Mehrsprachige Kompetenz evaluieren – Der Fall der Interkomprehension“, in: Helmchen, Christian/Melo-Pfeifer, Sílvia/von Rosen, Julia (2021): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 53-72.
- Orban, Leonard (o.J.): „Politikbereiche – Sprachen in der EU“, in: https://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/policies/policies_de.htm (13.04.2023).
- Orsmond, Gael I./Cohn, Ellen S. (2015): „The Distinctive Features of a Feasibility Study: Objectives and Guiding Questions“, in: *OJTR – Occupation, Participation and Health*, 1-9, in: <https://www.bu.edu/sargent/files/2015/10/Orsmond-Cohn-Feasibility.pdf> (13.04.2023)

- Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)/Center für Berufsbezogene Sprache (CEBS)/Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007): „Das europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene - Sekundarstufe II (15+) – Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer“. Linz: Veritas Verlag, in: http://www.oesz.at/download/publikationen/1115+_end.pdf (13.04.2023).
- Özkul, Senem (2015): „Weil man schon drei Fremdsprachen von vornherein lernt, v.a. die Vierte, Englisch ist ja dann viel einfacher als die anderen drei.“ Individuelle Überzeugungen von Gymnasiasten türkisch-arabischer Herkunft zum Erlernen des Englischen“, in: Méron-Minuth, Sylvie/Özkul, Senem (Hrsg.): *Fremde Sprachen lehren und lernen. Aktuelle Fragen und Forschungsaufgaben*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 125-143.
- Pabst-Weinschenk, Marita/Thiel, Bertram (²2012): *Dialogisch lernen im Seminarfach. Handbuch für Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten*. 2. überarbeitete Auflage. Alpen: pabst press.
- Palo Malo, Carmen/Subarroca Admetlla, Anna (2017): „Und dazu auch Spanisch? Sende Ispanyolca biliyor musun? E parli, anche, fra altre, spagnolo?“, in: *Hispanorama*, 158, 24-29.
- Paulson, Leon F./Paulson, Pearl R./Meyer, Carol A. (1991): „What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning“, in: *Education Leadership*, 48/1991, Vol. 5, 60-63, in: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf (13.04.2023)
- Peck, Christiane (2012): „Lateinamerikanische Migranten in den USA. Eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit Englisch-Spanisch“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 295-312.
- Petko, Dominik (2013): „Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von lerntagebuch.ch“, in: Miller, Damian/Volk, Benno (Hrsg.): *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster: Waxmann, 206-214.
- Pinkel, Horst (2005): *Saarländische Sprachenlehre: Sammlung von geflügelten Worten ohne Flügel; Wortschatz aus der Vielfalt unterschiedlicher saarländischer Regionen; Spezialausdrücke - Schimpfworte; versuchte saarländische Grammatik*. Wadgassen: Pinkel.
- Pinter, Caroline (2023): *Mehrsprachigkeit und Identitätsbildung im Großherzogtum Luxemburg: Eine sprachbiografische und diskurslinguistische Untersuchung im superdiversen Kontext*. Berlin: De Gruyter.
- Polzin-Haumann, Claudia (2013): „Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der ‚Universität der Großregion‘“, in: Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 103-116.
- Polzin-Haumann, Claudia (2015): „Le français, langue difficile. Zur Diskussion über ein Stereotyp im frankophonen Internet“, in: Hardy, Stéphane/Herling, Sandra/Patzelt, Carolin (Hrsg.): *Laienlinguistik im frankophonen Internet*. Berlin: Frank & Timme, 129-154.
- Polzin-Haumann, Claudia (2017): „Frankreichstrategie und Bildungspolitik. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus der Sicht der Angewandten Linguistik und der Sprachlehr-/Sprachlernforschung“, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen/Polzin-Haumann, Claudia/Vatter, Christoph (Hrsg.): *»Alles Frankreich oder was?« – Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. »La France à toutes les sauces?« – La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen*. Bielefeld: transcript, 97-121.
- Polzin-Haumann, Claudia (2019): „Nationale Sprachpolitiken und Sprachlenkung“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 71-75.
- Polzin-Haumann, Claudia (2022): „Pluricentric Languages and the Teaching of Spanish and French. Strengthening Disciplinary Links“, in: Callies, Marcus/Hehner, Stefanie (Hrsg.): *Pluricentric Languages and Language Education. Pedagogical Implications and Innovative Approaches to Language Teaching*. London: Routledge, 9-24.
- Polzin-Haumann, Claudia/Reissner, Christina (2012): „Perspectives du français en Sarre: politiques et réalités“, in: Cichon, Peter/Ehrhart, Sabine/Stegu, Martin (Hrsg.): *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone (Synergies Pays germanophones n°5)*. Berlin: Avinus, 129-143.
- Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2013): „Comment sensibiliser les professeurs de langue au plurilinguisme? Un coup d’œil sur la Sarre“, in: *Cifen - Centre interfacultaire de formation des enseignants (ed.): Puzzle, Bulletin n°32: La formation initiale des enseignants en question: une perspective internationale, partie 2*, Liège, 71-76, in: https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-09/puzzle_bulletin32_janv13_partie2.pdf (13.04.2023).
- Polzin-Haumann, Claudia/Reissner, Christina (2018): „Language and Language Policies in Saarland and Lorraine: Towards the Creation of a Transnational Space?“, in: Jańczak, Barbara Alicja (Hrsg.): *Language Contact and Language Policies Across Borders: Construction and Deconstruction of Transnational and Transcultural Spaces*. Berlin: Logos, 45-55.
- Polzin-Haumann, Claudia/Reissner, Christina (2019): „Apprendre le français en Sarre: de la volonté politique à la perception des élèves, des enseignants et des parents“, in: Lebon-Eyquem, Mylène (Hrsg.): *Paroles d'enfants, d'adolescents et d'adultes sur l'espace familial et scolaire dans l'océan Indien. Enjeux, enquêtes, actions*. Saint-Denis: Presses Universitaires Indianocéaniques, 239-260.
- Polzin-Haumann, Claudia/Reissner, Christina (2020a): „Die Frankreichstrategie des Saarlandes: Ein aktueller Blick auf Herausforderungen für das Französische im regionalen Kontext und darüber hinaus“, in: *Synergies Pays germanophones n° 13: Vers une meilleure connaissance de nos voisins à travers l'enseignement/l'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire en Sarre et dans le Bade-Wurtemberg*, 73-90, in: https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones13/polzin_reissner.pdf (13.04.2023).

- Polzin-Haumann, Claudia/Reissner, Christina (2020b): „Research on intercomprehension in Germany: from theory to school practice and vice versa“, in: Kirsch, Claudine/Duarte, Joana (edd.): *Multilingual approaches for teaching and learning*. London/New York, 114-130.
- Pölzleitner, Elisabeth (2017): „Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung“, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 5. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 96-111.
- Porst, Rolf (2019): „Frageformulierung“, in: Baur, Nina/Blasius, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 829-842.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Preker-Franke, Annegret/Preker, Philipp (2011): *Englisch und Mehrsprachigkeit. Kopiervorlagen für die Klassen 8 bis 10*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Prifti, Elton (2011): „Italese und Americaniano: Sprachvariation bei italienischen Migranten in den USA“, in: Stehl, Thomas (Hrsg.): *Sprachen in mobilisierten Kulturen. Aspekte der Migrationslinguistik*. Potsdam: Universitätsverlag, 259-297.
- Prifti, Elton (2013): *Italoamericano. Italiano e inglese in contatto negli USA. Un'analisi variazionale diacronica. Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie*, 375. Berlin: De Gruyter.
- Prifti, Elton/Schrader-Kniffki, Martina (2020): „Vorwort“, in: Prifti, Elton/Schrader-Kniffki, Martina (Hrsg.): *Translation und sprachlicher Plurizentrismus in der Romania „minor“*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 7-8.
- Prokopowicz, Tanja (2017): *Mehrsprachige kommunikative Kompetenz durch Interkomprehension. Eine explorative Fallstudie zu romanischer Mehrsprachigkeit aus der Sicht deutschsprachiger Studierender*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2019): „Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung“, in: Baur, Nina/Blasius, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 105-123.
- Putsche, Julia/Macaire, Dominique (2014): „Hast du Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt? Förderung von Cultural und Language Awareness durch die deutsch-französische Kinderkiste“, in: Ferraresi, Gisella/Liebner, Sarah (Hrsg.): *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Göttingen: Universitätsverlag, 11-29.
- Quetz, Jürgen (2013): „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 45-49.
- Quetz, Jürgen/Rossa, Henning (2019): „Vorwort“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 30/2, Themenheft: *Der neue Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages* (Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen), 137-142.
- Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2018): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 5. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: Facultas.
- Raasch, Albert (2013): „Sprachen- und Bildungspolitik“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 40-45.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauch, Dominique P./Jurecka, Astrid/Hesse, Hermann-Günter (2010): „Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern“, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 78-100.
- Reich, Hans H. (2016): „Herkunftssprachenunterricht“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 221-225.
- Reichertz, Jo (2019): „Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie“, in: Baur, Nina/Blasius, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 31-48.
- Reimann, Daniel (2009): *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Reimann, Daniel (2015): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit. Neue Wege (auch) für den Spanischunterricht“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51, 4-11.
- Reimann, Daniel (2016): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen. Salzburger Beiträge zur Lehrer/Innen/Bildung. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften 2*. Münster, New York: Waxmann, 15-33.
- Reimann, Daniel (2017): „Multilinguale Sprachmittlung: Herkunftssprachen in den Spanischunterricht integrieren (Beispiel: Griechisch)“, in: *Hispanorama*, 158, 30-36.
- Reimann, Daniel (2018a): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 29-77.

- Reimann, Daniel (2018b): „Inter- und transkulturelle Kompetenz“, in: Melo-Pfeifer, Silvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 247-296.
- Reimann, Daniel (2021): „‘Muttersprachler/innen‘ im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer Studie zu den Fächern Spanisch, Portugiesisch und Italienisch mit Blick auf die Perspektive der Schüler/innen, state of the art der unterrichtsmethodischen Forschung und Anregung für die Praxis“, in: Helmchen, Christian/Melo-Pfeifer, Silvia/von Rosen, Julia (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 169-196.
- Reimann, Daniel (2016): „Italienisch“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 512-515.
- Reimann, Daniel/Siems, Maren (2015): „Herkunftssprachen im Spanischunterricht – Sprachmittlung Spanisch – Türkisch - Deutsch“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51, 33-43.
- Reinhardt, Janina (Hrsg.) (2021): *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. Themenheft Sprachbewusstheit*, 173. Seelze: Friedrich Verlag
- Reissner, Christina (2007): *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsfeld*. Aachen: Shaker.
- Reissner, Christina (2011): „Europäische Interkomprehension und ihre institutionelle Verankerung“, in: Reissner, Christina (Hrsg.): *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit in Europa. Akten des XXXI. Romanistentages*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 181-197.
- Reissner, Christina (2013): „Mehrsprachigkeit – Transversale und Schlüsselkompetenz. Beispiele aus der Praxis für Wissenstransfer zwischen Universität und Schule – Plurilinguisme – compétences-clés et transversales. Exemples pratiques de transferts de connaissances entre l’université et l’école“, in: Potvin-Solis, Laurence/Meyer, Vincent (Hrsg.): *Mobilité et valeurs européennes dans la Grande Région – Mobilité und europäische Werte in der Großregion*, Nancy Cedex: Presses Universitaires de Nancy, 235-252.
- Reissner, Christina (2015): „Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele aus der Praxis sprachübergreifender Schulprojektseminare im Saarland“, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg., 2015): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank & Timme, 207-230.
- Reissner, Christina (2017): „Sprachliche Bildungskonzepte in der deutsch-französischen Grenzregion: Mehrsprachigkeit in (Bildungs-) Politik und Lebenswelt“, in: *Tagungsband Mehrsprachigkeit als Chance 2017*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 287-300.
- Reissner, Christina (2019): „Englisch als europäische Brückensprache“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 455-459.
- Reissner, Christina (2020a): „Interkomprehensionskompetenzen für Lehrende: Das Professionalisierungskontinuum im Saarland – Ein Modell zur Umsetzung“, in: Hülsmann, Christoph/Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (Hrsg.): *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster: Waxmann, 171-188.
- Reissner, Christina (2020b): „Intercomprehension competences in teacher training: documentation, reflection and evaluation“, in: Hülsmann, Christoph/Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (Hrsg.): *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster: Waxmann, 189-205.
- Repp, Sophie (2014): „Das Englische“, in: Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 93-114.
- Reutter, Ursula (2015): „Sprachvergleich macht sprachgewandt! Partizipien in Latein, Deutsch und Englisch – eine vergleichende Wahrnehmung“, in: Schöberle, Wolfgang (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 15-18.
- Ricart Brede, Julia (2011): *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ricart Brede, Julia (2016): „Deutsch als Zweitsprache“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 498-502.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riemann, 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.
- Riemer Claudia (2009): „DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede - lerntheoretisch betrachtet“, in: Clalüna, Monika/Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM: Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Luzern: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF), 25-39.

- Riemer, Claudia (2006): „Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem?“, in: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr Verlag, 451-464.
- Riemer, Claudia (2013): „Empirische Unterrichtsforschung und *Action Research*“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 359-363.
- Riemer, Claudia (2016): „Affektive Faktoren“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 266-271.
- Riemer, Claudia (2016): „Forschungsmethodologie“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 571-578.
- Rindler-Schjerve, Rosita (2011): „Aktuelle Tendenzen in der europäischen Sprachenpolitik“, in: Cichon, Peter/Mitterauer, Michael (Hrsg.): *Europasprachen*. Wien [u.a.]: Böhlau Verlag, 145-156.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Röder, Christine (2016a): „Spanisch im Lateinunterricht?“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, 10-12.
- Röder, Christine (2016b): „Caesar und Kolumbus. Wege zur Mehrsprachigkeit“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, 12-21.
- Rössler, Andrea (2012): „Die Aktivität Sprachmittlung als Chance zur Vernetzung von Englisch und Spanisch“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 137-149.
- Roters, Bianca (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Rothe, Astrid (2012): „Deutsch und andere Sprachen“, in: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Schoel, Christiane/Stahlberg, Dagmar (Hrsg.): *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stichel*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 119-161.
- Rowland, Luke (2013): „The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan“, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16/4, 494-505.
- Rück, Nicola (2009): *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: Kassel University Press.
- Rückl, Michaela (2015): „Spanisch interlingual lernen. Anregungen für die Unterrichtspraxis“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51, 44-49.
- Rückl, Michaela (2017): „Brauchen wir mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrwerke für den Unterricht von Italienisch und Spanisch in der Sekundarstufe II?“, in: Fäcke, Christiane/Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 245-271.
- Rückl, Michaela (2019): „Interkomprehensionsdidaktische Ansätze in Lehrwerken romanischer Sprachen“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 377-380.
- Ruhm, Hannah (2016): „Brücken zwischen Kulturen bauen. Englisch in Sprachlernklassen“, in: *At Work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg*, 26, Braunschweig: Diesterweg/Westermann, 5-6.
- Saarland.de (2019): „Saarländische Sprache“, in: https://www.saarland.de/DE/land-leute/saarland-kompakt/saarlaendische-sprache/saarlaendische-sprache_node.html (13.04.2023).
- Sambanis, Michaela/Ludwig, Christian (2021): „Mehrsprachigkeit im Englischunterricht in Berliner Schulen – Hintergründe, Herausforderungen, Herangehensweisen“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Mehrsprachen Lernen und Lehren, Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit – konkret. Mehrsprachigkeit und die konkrete Umsetzung in mehrsprachigen Regionen*, 26/2, 195-222, in: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3350/> (13.04.2023).
- Sander, Andreas/Schlitter, Theresa/McElvany, Nele (2019): „Deutschkenntnisse und Integration“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 485-488.
- Sarter, Heidemarie (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG.
- Sarter, Heidemarie (2013): *Mehrsprachigkeit und Schule: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Sass, Annina (2013): „«Über den Tellerrand gucken»: Das Modell Latein plus aus Perspektive von Lehrkräften“, in: Doff, Sabine/Kipf, Stefan (Hrsg.): *English meets Latin: Schulfremdsprachen vernetzen – Unterricht entwickeln*. Bamberg: C.C. Buchner, 69-86.
- Sass, Annina (2014): *Sprachenübergreifendes Vokabellernen. Eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein*, Dissertationsschrift, in: <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/1148/1/00105616-1.pdf> (13.04.2023).
- Sattler, Sabrina (2022): *Curriculum und Mehrsprachigkeit. Planung und Gestaltung sprachlicher Identität in Luxemburg*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Sayer, Peter (2010): „Using the linguistic landscape as a pedagogical resource“, in: *ELT Journal*, 64/2, 143-154.
- Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf: Bildungsvsverlag EINS.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2016): *Grundlagen und Hintergründe: Besonderheiten und Herausforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts; Kernpunkte der Pädagogik, Didaktik und Methodik in den Einwanderungsländern; Erfahrungsberichte und konkrete Beispiele zum Unterricht und seiner Planung (Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht)*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schädlich, Birgit (2012): „Mehrsprachige Grammatikarbeit Englisch-Spanisch: Sprachreflexion und Prozeduralisierung am Beispiel von *estar + gerundio*“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 79-96.
- Schädlich, Birgit (2013a): „Ansätze zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7/2, 25-46.
- Schädlich, Birgit (2013b): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 24/1. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 29-50.
- Schädlich, Birgit (2019): „Französisch“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 424-427.
- Schlaak, Claudia (2015): *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik. Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Schlaak, Claudia (2019): „Verankerung von Mehrsprachigkeit in curricularen Vorgaben: Ein Vergleich ausgewählter Lehrpläne der Fächer Französisch und Spanisch am Gymnasium“, in: Willems, Aline/Thiele, Sylvia/Kramer, Johannes (Hrsg.): *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 183-197.
- Schlaak, Claudia/Thiele, Sylvia (Hrsg.) (2017): *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion: Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Schmenk, Barbara (2016): „Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 367-372.
- Schmidbauer, Hubert (2019): „Erfolgreiche Machbarkeitsstudien für Wasserstoffbrücken zu Gold: Au···H-X“, in: *Angewandte Chemie*, 131/18, 5862-5866.
- Schmidt, Torben (2005): „Selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – eine Bestandsaufnahme“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10/1, in: <https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/408/736> (13.04.2023).
- Schmitt, Christian (2011): „Sprachliche Annäherung durch politische Einheit. Zu Entwicklungstendenzen der heutigen westeuropäischen Sprachen“, in: Polzin-Haumann, Claudia/Osthus, Dietmar (Hrsg.): *Sprache und Sprachbewusstsein in Europa / Langues et conscience linguistique en Europe. Beiträge aus Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik. Une approche pluridisciplinaire: entre sciences, opinion publique et politique*. Bielefeld: transcript, 57-79.
- Schneider, Frank (2015): *Mehrsprachigkeit. Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2018): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11. überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Schöberle, Wolfgang (2015a): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Schöberle, Wolfgang (2015b): „Zweisprachig debattieren. Sprachen übergreifende Kompetenzförderung durch ein besonderes Debattierformat“, in: Schöberle, Wolfgang (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 26-35.
- Schoel, Christiane/Eck, Jennifer/Roessel, Janin/Stahlberg, Dagmar (2012): „Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive I: Deutsch und Fremdsprachen“, in: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Schoel, Christiane/Stahlberg, Dagmar (Hrsg.): *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stickel*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 163-203.
- Schöpp, Frank (2008): „Interkomprehension im spät einsetzenden Italienisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe“, in: Frings, Michael (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 193-219.
- Schöpp, Frank (2015): „Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen“, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 159-183.
- Schramm, Karen (2016): „Empirische Forschung“, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 49-58.
- Schröder-Sura, Anna (2018): „Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)“, in: Melo-Pfeifer, Sílvia/Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 79-106.

- Schroeder, Christoph/Şimşek, Yazgül (2014): „Das Türkische“, in: Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 115-133.
- Schumann, Adelheit (2019): „Interkulturelle Kommunikation“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 184-188.
- Schwarz, Johanna (2010): „Standards, nicht Standardisierung! Potenzial und Grenzen standardisierter Portfolios für Unterricht und Schule“, in: Biermann, Christine/Volkwein, Karin (Hrsg.): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 168-178.
- Schwarz, Wolf (Federführung des Gesamtprojekts) (2007): „Europäisches Portfolio der Sprachen – Grundportfolio“, in: <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf> (13.04.2023)
- Schweickard, Wolfgang (2005): „Glanz und Elend der Sprachpflege. Der Umgang mit Anglizismen in Frankreich, Italien und Deutschland“, in: Dahmen, Wolfgang/Holtus, Günther/Kramer, Johannes/Metzeltin, Michael/Schweickard, Wolfgang/Winkelmann, Otto (Hrsg.): *Englisch und Romanisch. Romanistisches Kolloquium XVIII*. Tübingen: Gunter Narr, 177-191.
- Schweiger, Günter/Schrattenecker, Gertraud (⁸2013): *Werbung. Eine Einführung*. 8. überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schwender, Philipp (2018): „Französisch – Schwere Schulfremdsprache? Eine exemplarische Studie sprachbezogener Werturteile saarländischer Schülerinnen und Schüler“, in: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 12/2, 85-114.
- Schwender, Philipp (2020): „Interkomprehension beim Mehrsprachenlernen – Theoretische Grundlagen und praktische Impulse für den Unterricht“, in: Hülsmann, Christoph/Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (Hrsg.): *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster: Waxmann, 87-102.
- Semrau, Bernhard (2015): „Mehrsprachigkeit in der Struktur: Kongruente und divergente Grammatik“, in: Schöberle, Wolfgang (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 24-25.
- Settinieri, Julia (2016a): „Deskriptiv- und Inferenzstatistik“, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 324-341.
- Settinieri, Julia (⁶2016b): „Quantitative Forschung“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 578-582.
- Seyferth-Zapf, Maria/Grafe, Silke (2019): „Förderung interkultureller Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts unter Verwendung digitaler Medien“, in: *Medienimpulse*, 57/4, 1-43.
- Siebel, Katrin (2011): „Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? Eine Durchsicht des Aufgabenspektrums aktueller Lateinlehrwerke“, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* XI/1, 102-132, in: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/35346/29000> (13.04.2023).
- Siebel, Katrin (2017): *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*. Göttingen: V&R unipress/Bonn University Press.
- Siebel, Katrin (2018): „Wortschatzarbeit, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“, in: *Der Altsprachliche Unterricht*, 6, 34-41.
- Siebenpfeiffer-Märker, Ilse (2011): *Grimms Märchen uff saarlännsch!* Saarbrücken: Blattlaus Verlag.
- Siebenreicher-Brito, Karim (2019): „Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 117-119.
- Siemer, Joanna (2013): „Latin meets English!: Englische Unterrichtseinstiege für den lateinischen Grammatikunterricht“, in: Doff, Sabine/Kipf, Stefan (Hrsg.): *English meets Latin: Schulfremdsprachen vernetzen – Unterricht entwickeln*. Bamberg: C.C. Buchner, 144-156.
- Staatskanzlei des Saarlandes (2014): „Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland“, in: <https://www.saarland.de/stk/DE/service/publikationen/documents/Frankreichstrategie.pdf?blob=publicationFile&v=2> (16.09.2021).
- Stamenkovic, Nevena (2017): „Mehrsprachiges Lernen mit spanisch-englischer Chicano-Literatur“, in: *Hispanorama*, 158, 38-43.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2014a): „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)“, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (13.04.2023).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2014b): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*, in: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (13.04.2023).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2021): „Aufgaben der Kultusministerkonferenz“, in: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html> (24.08.2021).

- Statistisches Bundesamt (2020): „Schulen – Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht“, in: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html> (24.08.2021).
- Stegmann, Tilbert D./Moranta, Sebastia (2007): *Katalanisch express: sofort Katalanisch lesen durch Ihre Brückensprache*. Aachen: Shaker.
- Stollwerk, Christoph (2016): „Machbarkeitsstudie zu Einsatzmöglichkeiten von OCR-Software im Bereich ‚Alter Drucke‘ zur Vorbereitung einer vollständigen Digitalisierung deutscher Druckerzeugnisse zwischen 1500 und 1930“, in: <http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/dariah-de/dwp-2016-16.pdf> (13.04.2023)
- Stork, Antje (2011): „Was? Wie? Warum? – Reflexion anleiten“, in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 45, 27-30.
- Strahtmann, Jochen (2010): *Spanisch durch EuroComprehension: Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht*, Aachen: Shaker.
- Strasser, Margareta/Hülsmann, Christoph (2020): „Die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die rezeptive Interkomprehension“, in: Hülsmann, Christoph/Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (Hrsg.): *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster: Waxmann, 53-68.
- Strathmann, Jochen/Meißner, Franz-Joseph (2019): „Romanische Interkomprehension unterrichten: Konzepte, Erfahrungen, Empirie“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 387-392.
- Surkamp, Carola (2012): „Vernetzendes Denken im fremdsprachlichen Filmunterricht Englisch/Spanisch am Beispiel von Real Women Have Curves“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 259-276.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Tashakkori, Abbas M./Teddlie, Charles B. (1998): *Mixed Methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Te Poel, Kathrin/Heinrich, Martin (Hrsg.) (2020): „Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?“, Themenheft 4 *Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3/2.
- Tesch, Bernd/von Hammerstein, Xenia/Stanat, Petra/Rossa, Henning (Hrsg.) (2017): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Gruppe.
- Thaler, Engelbert (2016): „Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen. 2. Salzburger Beiträge zur LehrerInnenbildung. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften*, Münster: Waxmann, 180-192.
- Thiele, Silvia (2015): „Was ist französisch an türkisch duş? Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen“, in: Fernández Ammann, Eva Maria/Kropp, Amina/Müller-Lancé Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 137-157.
- Thüringer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.) (2008): „Sprachen lernen. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene“. Ismaning: Hueber Verlag, in: https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-002963-1_EuropaeischesSprachenportfolio.pdf (13.04.2023).
- Tickle-Deggen, Linda (2013): „Nuts and Bolts of Conducting Feasibility Studies“, in: *The American Journal of Occupational Theory*, 67/2, 171-176. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3722658/> (13.04.2023)
- Timm, Johannes-Peter (Hrsg., 2006): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Tübingen: Narr.
- Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (1993): „Fremdsprachenforschung: Zu Konzeption und Perspektiven eines Wissenschaftsbereichs“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4/1, 1-47.
- Tracy, Rosemarie (2014): „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“, in: Krifka, Manfred/Błaszcak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 13-33.
- Truckenbrodt, Hubert (2014): „Das Deutsche“, in: Krifka, Manfred/Błaszcak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 35-65.
- Trudgill, Peter (2003): *A glossary of sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Vatter, Christoph (2019): „Klischees und Stereotype“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 189-192.
- Vences, Ursula (2006): „Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht“, in: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr.
- Vences, Ursula (2015): „In vielen Sprachen lesen. El 9 N en la prensa“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51, 12-24.
- Venus, Theresa (2017): *Einstellungen als individuelle Lernervariable. Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache – Deskription, Korrelationen und Unterschiede*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Vernal Schmidt, Janina (2017): „Ein kritischer Blick auf Mehrsprachigkeit im schulisch-institutionellen Spanischunterricht“, in: *Hispanorama*, 158, 44-49.
- Videsott, Gerda (2006): „Die Mehrsprachigkeit – Versuch einer begrifflichen Erklärung“, in: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Verlag Ernst Vögel, 51-56.
- Vogt, Karin (2011): *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Anpassung von Skalen und Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Tübingen: Narr.
- Vogt, Karin/Quetz, Jürgen (2021): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (KFU – Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 67)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Volkman, Laurenz (2021): „Connecting you to your story / historia“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 171, 35-40.
- Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2007a): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Vollmer, Helmut Johannes (2007b): „Einleitung: Das Potential der Fremdsprachenforschung“, in: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt [u.a.]: Peter Lang, 11-28.
- Vollmer, Helmut Johannes/Meißner, Franz-Joseph/Nold, Günter/Schröder, Konrad/Wäckerle, Maike/Martinez, Hélène/Adler, Martina/Butzko, Ellen/Beck, Rolf/Nöth, Dorothea/Schmidt, Thomas/Walker-Thielen, Susanne (2017): „Sprachbewusstheit“, in: Tesch, Bernd/von Hammerstein, Xenia/Stanat, Petra/Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Gruppe, 201-219.
- Von Kahlen, Ute (2015): „Sprachgemisch im Dialog und die Konstruktion kultureller Identität“, in: Schöberle, Wolfgang (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 40-47.
- von Rosen, Julia (2021): „Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich: Überlegungen und Vorschläge aus der Schulpraxis“, in: Helmchen, Christian/Melo-Pfeifer, Silvia/von Rosen, Julia (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 197-218.
- Wagner, Sanja (2016): „Teaching English in multilingual classes“, in: *At Work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg*, 26, Braunschweig: Diesterweg/Westermann, 9-10.
- Wagner, Stefanie (2015): *Eine „unbekannte“ Sprache lesen oder Von der Entdeckung des Nissart durch Interkomprehension*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Walter, Sauer (2015): *De kläüne Prins. Antoine de Saint-Exupéry. Met Aquarelle vóm Verfasser. Éns Weschtpälzisch-Saarlän-nische iwwersetzt. Met Aquarelle vóm Verfasser. Éns Weschtpälzisch-Saarlän-nische iwwersetzt*. Neckarstein: Edition Tintenfaß.
- Wandruzka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München/Zürich: Piper.
- Wesselmann, Katharina (2019): „Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels *Aurea Bulla*“, in: Freund, Stefan (Hrsg.): *Non ignarus docendi: Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 184-211, in https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16910/pdf/Freund_Janssen_2019_Non_ignarus_docendi.pdf (13.04.2023).
- Weth, Constanze (2014): „<la Schüppe> ou les ressources orthographiques pour écrire le français en tant que langue étrangère“, in: Morys, Nancy/Kirsch, Claudine/de Saint-George, Ingrid/Gretsch, Gérard (Hrsg.): *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19-30.
- Wild, Sina (2018): „« Les animaux de nos forêts » – Eine Machbarkeitsstudie zu bilinguaem Biologieunterricht am Beispiel der Tierwelt im Lebensraum Wald“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 12/1, 9-34.
- Wildemann, Anja/Akbulut, Muhammed/Bien-Miller, Lena (2016): „Mehrsprachige sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 21/2, in: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3084/> (13.04.2023).
- Wildemann, Anja/Bien-Miller, Lena/Akbulut, Muhammed (2020): „Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte“, in: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 119-123.
- Wildfeuer, Alfred (2019): „Dialekte“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 559-562.
- Willwer, Jochen (2012): „Der (moderne) Unglücksbote: Möglichkeiten sprachübergreifenden Arbeitens im Lektüreunterricht Latein und Französisch“, in: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 222-237.
- Winter, Felix (1999): „Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch“, in: Huber, Ludwig/Asdonk, Jupp/Jung-Paarmann, Helga/Kroeger, Hans/Obst, Gabriele (Hrsg.): *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Seelze: Kallmeyer, 196-207.
- Winter, Felix (2010): „Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens“, in: Biermann, Christine/Volkwein, Karin (Hrsg.): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 10-28.

- Wirth, Görtz (2015): „Mehrsprachiges Grammatikprojekt mit Popsongs: Irreale Bedingungssätze der Gegenwart“, in: Schöberle, Wolfgang (2015): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 7-14.
- Wode, Henning (2002): „Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz“, in: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*. Hannover: Schroedel, 33-42.
- Woerfel, Till/Küppers, Almut/Schroeder, Christoph (2020): „Herkunftssprachlicher Unterricht“, in: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 207-212.
- Woerfel, Till/Yilmaz Woerfel, Seda (2019): „Türkisch“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 500-504.
- Wolf, Johanna (2022): *Fremder Text – fremde Welt? Zu Störungen im Organisationsablauf beim Verstehen fremdsprachlicher Texte*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Wölke, Alexandra (2015): *Mehrsprachigkeit. EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle. Gymnasiale Oberstufe*. Braunschweig: Westermann.
- Zeldes, Amir/Kanbar, Ghazwan (2014): „Das Arabische und das Hebräische“, in: Krifka, Manfred/Blaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie/Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer VS, 135-174.
- Ziegler, Evelyn/Marten, Heiko F. (Hrsg.) (2021): *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext. Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten*. Berlin: Peter Lang.
- Zimmer, Dieter (2016): *Ach, was ésses én Panama so scheen: die Geschicht, wie e kläaner Tiescher un e kläaner Bär emòò nò Panama gang sén*. Neckarstein: Edition Tintenfaß.
- Zimmermann, Jürgen/Stark, Christoph/Rieck, Julia (2010): *Projektplanung: Modelle, Methoden, Management*. Berlin [u.a.]: Springer VS.
- Zimmermann, Ulrike (2016): „Englisch mit mehrsprachigen Lernenden – (k)ein Problem“, in: *At Work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg*, 26, Braunschweig: Diesterweg/Westermann, 3-5.