Er suchte zu allen Menschen in ‚ihrer‘ Sprache zu sprechen, und da er diese nur nebenher auf seinen Reisen gelernt hatte, waren seine Kenntnisse, mit Ausnahme der Sprachen des Balkans, zu denen auch sein Spanisch gehörte, höchst mangelhaft. Er zählte gerne an den Fingern auf, wieviel Sprachen er spreche, und die drollige Sicherheit, mit der er es bei dieser Aufzählung – Gott weiß wie – manchmal auf 17, manchmal auf 19 Sprachen brachte, war trotz seiner komischen Aussprache für die meisten Menschen unwiderstehlich. Ich schämte mich dieser Szenen, wenn sie sich vor mir abspielten, denn was er da von sich gab, war so fehlerhaft, dass er selbst in meiner Volksschule beim Herrn Lehrer Tegel damit durchgefallen wäre, wie erst bei uns zu Hause, wo die Mutter uns mit erbarmungslosem Hohn den kleinsten Fehler verwies. Dafür beschränkten wir uns zu Hause auf bloß vier Sprachen, und wenn ich die Mutter fragte, ob es möglich sei, 17 Sprachen zu sprechen, sagte sie, ohne den Großvater zu nennen: »Nein! Dann kann man keine!« (Elias Canetti 1977: Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend, S. 103)

1. Einleitung

1.1 Meine Beweggründe, dieses Projekt durchzuführen

Die Ideen für die vorliegende Studie entstanden schon lange bevor ich als Lehrerin für Französisch an baden-württembergischen, sächsischen und brandenburgischen Schulen unterrichtete, oder an verschiedenen Universitäten lehren konnte. Der Themenkomplex Mehrsprachigkeit ist mir als Französin, die seit mehr als 25 Jahren in Deutschland lebt, immer bewusst gewesen. Mein eigener Migrationshintergrund unterscheidet sich in vielen Punkten von dem der meisten Migranten und Flüchtlinge, weil ich aus freien Stücken und voller Begeisterung nach Deutschland kam, um als Auslandsgermanistin meine Sprachkenntnisse zu perfektionieren und in Deutschland zu leben und zu arbeiten. Meine Motive sind nicht aus körperlicher und materieller Not geboren, niemand hat mich verfolgt oder bedroht, niemand hat mir in Deutschland unangenehme Fragen gestellt oder Hindernisse aufgebaut. Die junge Französin, die ich war, wurde als *assistante de langue* in Esslingen am Neckar herzlich in die Schulgemeinde aufgenommen, mein Ansehen bei den Schülerinnen und Schülern war groß, wie im Jahr darauf auch bei den Thomasschülern in Leipzig. Mein Aufenthalt in Deutschland ist dauerhaft gesichert, ich genieße (natürlich) völlige Reisefreiheit und verfüge über alle Rechte einer Bürgerin der Europäischen Union.

Die Realität der meisten Migranten in Deutschland ist dagegen vielfach eine ganz Andere. Aufgrund verschieden motivierter Migrationsbewegungen wie Arbeitsmigration, politische Verfolgung und Terror, Folter, (Bürger-)Kriege

und Flucht ist die aktuelle Zuwanderungsbewegung durch Furcht und Existenzangst geprägt und von einer allgemeinen Ablehnung durch populistische, diskriminierende Parolen verunsichert. Die Migrantensprachen werden nicht wertgeschätzt, sondern als lästig und hinderlich für eine mögliche Integration angesehen.

Meine eigene Mehrsprachigkeit hingegen war ein Vorteil für meine rasche Integration in Deutschland, und als Fremdsprachenlehrerin hat es mich immer interessiert, wie Kolleginnen und Kollegen mit der in ihren Klassen vorgefundenen – schulischen und lebensweltlichen – Mehrsprachigkeit umgehen. In diesem Zusammenhang zeichnete sich mein beruflicher, wissenschaftlicher Werdegang Anfang der 2000er Jahre durch die langjährige Begleitung einer sprachlich sehr heterogenen Schülergruppe aus, die ich im Rahmen des an der Universität in Tübingen angesiedelten Pilotprojektes WIBE – Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule; Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch – kennenlernte und wissenschaftlich und unterrichtlich begleitete. Vier Jahre lang, während der gesamten Grundschulzeit der jungen Lernenden (damals 6 bis 10 Jahre), nahm ich am immersiv angelegten, zweistündigen Französischunterricht teil bzw. unterrichtete zuweilen selbst, beobachtete, beschrieb, analysierte und interpretierte nach und nach ihre anfänglichen und allmählich häufiger verwendeten fremdsprachlichen Kommunikationsstrategien. Diese befähigten die Lernenden zur aktiven Beteiligung an der Interaktion mit der Lehrkraft im Unterricht. Dieses umfangreiche, von mir erhobene Datenmaterial konnte ich anschließend in mein Dissertationsprojekt münden lassen (vgl. Publikationen Méron-Minuth, insbesondere von 2009 bis 2012). Die eigene Mehrsprachigkeit, die Beobachtungen des frühen Fremdsprachenlernens und der Lern- und Kommunikationsstrategien von Lernenden, mit einem nicht-romanischen, herkunftssprachlichen Hintergrund und schließlich der Kontakt mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern im Zusammenhang mit studentischen Praktika ließen immer deutlicher die Frage in mir reifen, in welcher Weise die Schule und hier speziell der Fremdsprachenunterricht mit vorhandener Mehrsprachigkeit umgehen würde.

Hinzu kamen sprachenpolitische Bestrebungen und schulische Zielsetzungen, die mich letztendlich dazu bewogen haben, einen Perspektivenwechsel von den jungen Lernenden zu den Lehrenden vorzunehmen und im Rahmen meines Habilitationsprojektes Näheres über die Einstellungen und die Unterrichtspraxis von Fremdsprachenlehrkräften zu erfahren, die im Kontext realer Mehrsprachigkeit in ihren Klassen in der Institution Schule arbeiten. Infolgedessen habe ich diese Studie in der Erwartung durchgeführt, Informationen über ihre Innenperspektive, ihre subjektiven Sichtweisen zur Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu sammeln und zu analysieren, um letztendlich

daraus mögliche Schlussfolgerungen für eine veränderte Praxis der Lehreraus-, -fort und -weiterbildung, vor allem mit Blick auf eine sich verändernde Schülerschaft, ableiten zu können.

Denn durch Flucht, Vertreibung und Arbeitsmigration hat sich die Schülerschaft in den letzten Jahren beträchtlich verändert (vgl. dazu Kapitel 4.2). Bei den Ergebnissen der PISA-Studie von 2000 stammt bereits über ein Fünftel (21,7 %) der fünfzehnjährigen Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Baumert, Klieme et alii, Deutsches PISA-Konsortium 2002). Bereits die Arbeitsmigranten (Italien, Spanien, Türkei) der ersten Generation hatten mit Problemen der Integration zu kämpfen, und die Nachkommen der zweiten und dritten Generation sind teilweise heute noch die Verlierer des deutschen Bildungssystems (vgl. Bildungsbericht der Bundesregierung 2016):

„Hinsichtlich der Beteiligung an den weiterführenden Schulen zeigen sich – zunächst in der schulstatistischen Unterscheidung nach deutschen und ausländischen Jugendlichen – eklatante Unterschiede: Während deutsche Jugendliche im Schuljahr 2014/15 fast zur Hälfte am Gymnasium sind (rund 44 %) und nur zu 8 % an Hauptschulen, besucht lediglich knapp ein Viertel (24 %) der ausländischen Jugendlichen das Gymnasium und ein weiteres Viertel (25 %) die Hauptschule [...]“ (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2016: 173)

Der folgende Auszug aus demselben Bericht hebt die hohen Diskrepanzen hervor, die auf dem Arbeitsmarkt zwischen Ausländern und Deutschen besteht:

„Die Disparitäten in der Ausbildung setzen sich auf dem Arbeitsmarkt fort. Die Differenz im Erwerbsstatus zwischen jungen Erwachsenen ohne und mit Migrationshintergrund erweist sich als beträchtlich. Bei der Erwerbstätigkeit macht sie 13 Prozentpunkte (86 gegenüber 73 %) aus (Abb. H2–5). Die Differenz erklärt sich weniger aus Arbeitslosigkeit als aus der Quote der Nichterwerbspersonen, die bei jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch ist wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (21 zu 10 %).“ (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2016: 178; Hervorhebungen im Text)

Dabei ist schulische Bildung der Kinder der wichtigste Faktor der Hoffnungen der Migrantenfamilien auf Integration ihrer Sprösslinge in Deutschland. Diese Hoffnungen werden durch deren schlechte Schullaufbahnchancen häufig gedämpft. Schulische Anforderungen orientieren sich an der Majoritätskultur und der schulische Habitus ist weiterhin monolingual (vgl. Göbel & Schmelter 2016; Gogolin 1994, 2011). Die noch unzureichende Beherrschung der Schulsprache und mögliche Bildungsferne sind dabei die Hauptgründe für das Scheitern der Kinder mit Migrationshintergrund. Aus diesem Grunde haben alle Bundesländer diverse Sprachförderprogramme mit dem Anspruch der Verringerung

von Disparitäten aufgelegt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007). Die meisten Familien- und (vor allem) Minderheitensprachen stehen in einer möglichen Beliebtheitsliste der Sprachen ganz unten; sie werden gar im institutionellen Schulkontext ignoriert, wie es Senem Aydin (2016) hervorhebt:

“[...] the already existing migration-related multilingualism of pupils speaking minority languages is generally ignored in the school context.” (Aydin 2016: 8)

Weiterhin betrachtet Aydin kritisch, dass die Forschung im Bereich von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht die Bedürfnisse sowie das Potenzial der Migrationsschülerinnen und -schüler mit Minderheitensprachen vernachlässigt beziehungsweise geringgeschätzt wird. Die entsprechenden Studien in diesem Feld sind „[...] still very modest” (Aydin 2016: 9), obgleich die migrationsbedingte sprachliche Heterogenität längst zur Landschaft des deutschen Schullebens gehört:

“[...] Although migration-related linguistic heterogeneity has become part of school life in Germany, the needs of pupils with a migration background have been neglected in research in the field of multilingualism and foreign language education.” (Aydin 2016: 8)

Demgegenüber genießen die romanischen Sprachen beziehungsweise die institutionell gelehrt Fremdsprachen ein erheblich höheres Ansehen. Es bleibt allerdings festzustellen, dass dieser negative Blick kein komplettes Spiegelbild der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund repräsentiert, weil diese eben auch bemerkenswerte Erfolge aufweisen, wenn ihre sprachlichen Kompetenzen und individuelle, familiäre und (schul-)kontextuale Merkmale als positive Einflussfaktoren für effizientes Englischlernen als dritte Sprache berücksichtigt werden (vgl. Özkul 2015 und Aydin 2016). Diese Aussagen sind insofern wichtig, als Berichte jüngerer Datums zeigen, dass ausländische Kinder weniger Bildungschancen haben bzw. bildungserfolgreich und demgemäß weniger an Gymnasien anzutreffen sind. Dies zeigen vor allem beispielsweise Flam und Schönefeld in einem Beitrag von 2007 oder auch Siegert in einem Bericht von 2008 zur schulischen Bildung von Migrantenkindern in Deutschland:

„Ausländische Schüler besuchen häufiger eine Hauptschule und seltener eine Realschule oder ein Gymnasium als deutsche. Darüber hinaus gehen sie häufiger auf eine Förderschule und speziell auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen.“ (Siegert 2008: 32)

Es ist also Aufgabe der Schule, die Integrationsbemühungen der Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern und ihre verschiedenen Sprachkompetenzen

und vorgängige Sprachlernerfahrungen in den Unterricht zu integrieren und zu persönlichen Erfolgserlebnissen zu verdichten. Die seit den letzten zwei Jahren präsenten Fluchtbewegungen werden zukünftig Einfluss auf die Bildungseinrichtungen der Zielländer – hier Deutschlands – haben. Denn die neu zugewanderten Menschen bringen neue Herkunftssprachen sowie bedingt durch Kriege, Konflikte etc. traumatisierende Erfahrungen mit sich, die das Leben in der Gemeinschaft in der schulischen Institution sowie in weiteren Bildungseinrichtungen in den kommenden Jahren prägen werden.

„Dabei wird aber auch deutlich, dass von „dem“ ausländischen Schüler prinzipiell nicht gesprochen werden kann. Differenziert man die ausländischen Schüler nach ihrer Staatsangehörigkeit, so zeigen sich zwischen den einzelnen Gruppen teilweise deutliche Unterschiede: Polnische, russische und kroatische Schüler können sich im deutschen Schulsystem vergleichsweise gut positionieren, Schüler aus Serbien und Montenegro, der Türkei und Italien dagegen vergleichsweise schlecht.“ (Siegert 2008: 32f.; Hervorhebungen im Text)

Aber im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit ihren herkunftssprachlichen Diversitäten, sondern auch die übrigen Lernenden, die ja bereits in ihrer Schullaufbahn Fremdsprachen gelernt haben und bis zu einem Punkt ihrer jeweiligen Interimssprache mehrsprachig sind. Die Einstellungen der Lehrenden zu den beiden unterschiedlichen Populationen und ihrer jeweiligen Mehrsprachigkeit soll untersucht werden, um der Antwort auf die Frage: „Mehrsprachigkeit als Ressource“ (Göbel & Schmelter 2016: 274) näher zu kommen. Die letztgenannten Autoren bemängeln zu Recht, dass in den letzten Dekaden innerhalb der Fremdsprachendidaktik kein Unterschied zwischen dem Erlernen der ersten, zweiten oder dritten Fremdsprache gemacht wurde. Auch stellen sie eingangs fest, dass weder die Herkunftssprachen noch die schulischen Fremdsprachen wirklich in den regulären Unterricht integriert würden (vgl. Göbel & Schmelter 2016). Zur Exploration dieses Problems spielt die Kenntnis der Einstellungen der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer eine essenzielle Rolle und dies wird der Kern meiner Untersuchung sein.

1.2 Fremdsprachenlehrkräfte und die multilinguale Herausforderung

Die Fremdsprachenlehrkräfte haben hier eine Schlüsselrolle, so Ingeborg Christ (2006: 265). Und zwar soll(te) ihre Aufgabe darin bestehen, die in den jeweiligen Klassen vorhandenen Sprachen (Mutter-, Herkunfts- und Fremdsprachen) beim Erlernen weiterer Sprachen zu berücksichtigen und sie einzubeziehen. Selbst

wenn die Lehrkräfte nicht in allen Sprachen Experten sind und sein können, sollten sie sich dennoch für Phänomene anderer Sprachen und Kulturen interessieren und dies in ihren Unterricht einbeziehen, um dadurch die Lernenden an mehrsprachige Kompetenzen heranzuführen und zu unterstützen. Auf diese Weise können vorhandene Fremdsprachenkenntnisse und individuelle Mehrsprachigkeit Anerkennung, Zuspruch und Förderung finden und das Sprachenlernen kann als ganzheitlicher Prozess erfahren werden (vgl. Méron-Minuth 2015 und 2016).

Mit dem Erziehungsziel zu Mehrsprachigkeit sollen junge europäische Bürgerinnen und Bürger additional zu ihrer Muttersprache mindestens zwei (Fremd-)sprachen so weit (er-)lernen, dass die Sprachkompetenzen funktionalpragmatisch und für die Anforderungen ihres späteren Lebensweges ausreichend sind.

Dieses Ziel gilt ebenfalls für die Kinder und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: ihre mitgebrachte Mehrsprachigkeit sollten ihnen zugute kommen, indem sie im Unterricht berücksichtigt wird, sowie indem sie

„[...] nicht mehr in partikularen Maßnahmen, sondern in der allgemeinen Pluralisierung der Sprachenordnung, mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Wertung ihrer mehrsprachigen Leistungen [herangezogen wird].“ (Stölting 2005: 245 f.)

Stölting (2005) sieht eine mögliche Verwirklichung der Integration von Mehrsprachigkeit in das schulische Lernen darin, dass die Institution Schule „[...] unter anderem auch mehrere Sprachen für alle sichtbar und erfahrbar werden lässt“ (Stölting 2005: 246). Dies könne eintreten, so Stölting fortführend, wenn die Schule die Schülersprachen zum Vorschein kommen lässt, „[...] denn aus der Passzugehörigkeit lassen sie sich nicht mit Gewissheit ableiten.“ (Ebd.).

Eine Möglichkeit dafür besteht darin, das auf Initiative des Europarates 2001 entwickelte didaktische Instrument „Europäische Portfolio der Sprachen“ (EPS) einzusetzen (Europarat 2001). Dieses Dokument sammelt in strukturierter und anschaulicher Weise schulische und außerschulische Spracherfahrungen, die auf unterschiedliche Art gemacht wurden, und die demnach die eingeschlagenen, reflektierten Lernwege und -erfolge eines jeden einzelnen Lernalters belegen (vgl. BLK Verbundprojekt 2009).

1.3 Lehrerrolle und Pädagogisches Handeln

Wie lässt sich die europäische Sprachenpolitik in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Plurilinguismus der einzelnen Schülerinnen und Schüler auf den Fremdsprachenunterricht übertragen?

Boeckmann (2012: 1) spricht an, was ein zentrales Problem der Forderung nach größtmöglichem Plurilinguismus europäischer Bürger in der Praxis für Lehrende darstellt: In der Regel werden Lehrende des Muttersprachenunterrichts weniger umfassend darin ausgebildet, Unterricht in einer Zweitsprache zu geben als Fremdsprachenlehrkräfte, und sie sind deshalb auch weniger darauf eingestellt, das plurilinguale Repertoire von Lernenden weiter zu entwickeln. Dementsprechend muss der Mehrheitssprachenunterricht mehr leisten als der Erstsprachenunterricht (vgl. Boeckmann et alii 2011).

Die Berücksichtigung der von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen, die offiziell weder Teil des Muttersprachen- noch des Fremdsprachenunterrichts sind, stellt die Lehrkraft vor eine schwierige Herausforderung. Es ist wahrscheinlich, dass die Lehrkraft selbst bei weitem nicht alle von den Lernenden beherrschten Sprachen selbst zu sprechen in der Lage ist. Dennoch, könnte die Lehrperson die Heterogenität ihrer Lerngruppen als pädagogische Chance wahrnehmen (vgl. Reich 2006: 5), so ließen sich zum Beispiel bestimmte Grammatikphänomene auf andere Sprachen übertragen und die Schülerinnen und Schüler, in ihrem jeweiligen, individuellen Lernprozess, könnten so gezielt als „Experten“ in die Lehre miteinbezogen werden (vgl. Boeckmann et alii 2011). Reich (2006) betont, wie dienlich es für eine erfolgreiche Unterrichtsführung ist, die persönlichen Lernfortschritte jedes einzelnen Schülers zu berücksichtigen:

„Der Unterrichtserfolg kann in heterogenen Gruppen nicht allein durch das Erreichen der allgemeinen Lernziele definiert werden. Es werden zusätzlich die individuellen Lernfortschritte miteinbezogen.“ (Reich 2006: 5)

Dies gilt gleichermaßen sowohl in Situationen mit einer Mehrheitensprache als Unterrichtssprache und einer mitberücksichtigten Minderheitensprache, als auch im Fremdsprachenunterricht, in dem Lernstrategien und Sprachphänomene aus anderen Sprachen einbezogen und im Sinne eines differenzierten Lernens nutzbringend in das Unterrichtsgeschehen implementiert werden können (vgl. beispielsweise Hufeisen & Neuner 2003; Boeckmann et alii 2011).

Stellvertretend für die Vielzahl an vorgeschlagenen Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im (Fremdsprachen-)Unterricht soll hier ein Beispiel kurz skizziert werden, das einen breit angelegten, grundsätzlichen und theoretischen Ansatz darstellt: Castelotti, Coste und Duverger (2008) schlagen sieben operationalisierbare Prinzipien für Mehrsprachigkeit im Schulkontext vor, die im Folgenden exemplifiziert und erörtert werden:

« Premier principe: Du plurilinguisme limité à certaines situations, souvent à connotation élitiste, au plurilinguisme pour tous. » (Castelotti, Coste & Duverger 2008: 14)

Mehrsprachigkeit muss dabei eine regelmäßige Erfahrung im Unterrichtsgeschehen werden; des Weiteren muss sich ein Demokratisierungsprozess in diesen Situationen realisieren. Eine stetige Integrierung verschiedener (Neben--)Sprachen im Unterricht ermöglicht es, auf die höheren Ziele der Schule abzielen, insbesondere auf das Konzept der Inklusion und der sozialen Zusammengehörigkeit.

« Deuxième principe : Du plurilinguisme négligé des répertoires des apprenants et de la communauté proche à un plurilinguisme inclusif reconnu et valorisé par l'école. » (Castelotti, Coste & Duverger 2008: 14)

Nur wenn die gesamte Sprachenvielfalt in einer Lerngruppe gleichermaßen im Rahmen des Unterrichts gewürdigt wird, kann Mehrsprachigkeit als Katalysator für Wertschätzung und Zusammenhalt fungieren. Allen Sprachen und Kulturen im Unterricht Bedeutung zuschreiben heißt zugleich Unterschiede anzusprechen, zu tolerieren und letztendlich schätzen zu lernen. Dies gilt gleichermaßen für in der Schule gelernte Fremdsprachen als auch für Minderheitensprachen, die nur von einigen Schülerinnen und Schülern beherrscht werden und normalerweise nicht Teil des Unterrichts sind.

« Troisième principe: De l'apprentissage de différentes langues vers une éducation langagière générale ouverte à la diversité linguistique et culturelle et aux enseignements plurilingues. » (Castelotti, Coste & Duverger 2008: 14)

Sprachenlernen sollte nicht getrennt nach einzelnen Sprachen verlaufen, sondern gemeinsam als Lernen verschiedener Sprachen auf gemeinsamer Basis geschehen. Fremdsprachen sollen dabei im Grunde wie die Muttersprache behandelt werden, was dadurch der Sprachen- und Kulturvielfalt zu Gute käme. Das präzise Vorgehen hängt aber stark von der jeweiligen Lerngruppe und den Sprachen ab. Die Grundlage dafür stellt das vierte Prinzip dar.

« Quatrième principe: De l'enseignement cloisonné de différentes langues vers une conception holistique des enseignements langagiers. » (Castelotti, Coste & Duverger 2008: 15)

Sprachvermittlung sollte zunächst immer eine ganzheitliche Idee der Vermittlung von Sprache sein, und nicht von vorn herein nur in Einzelsprachen als abgeschlossenes System gedacht werden. Der Transfer von Sprachlernstrategien und grundsätzlichen Kenntnissen von Sprachsystemen vereinfacht ein ganzheitliches Lernen von mehreren Sprachen. Zentral für diese holistische Herangehensweise sind bekannte Prinzipien der Didaktik wie integrierte Sprachendidaktik, Förderung des Sprachbewusstseins, Öffnung anderen Kulturen gegenüber, Austausch zwischen den Sprachen und ihren Sprachgemeinschaften.

« Cinquième principe: D'une politique linguistique centrale à des politiques linguistiques partagées et donc partiellement décentralisées. » (Castelotti, Coste & Duverger 2008: 15)

Aus den ersten vier Prinzipien ergibt sich das fünfte: Sprachenpolitik sollte nicht zu sehr im großen Maßstab gedacht, sondern die allgemein akzeptierten, sprachenpolitischen Prinzipien lediglich auf den jeweiligen lokalen Fall angewendet und entsprechend adaptiert werden. Dies scheint zunächst den Ideen des Europarates zu widersprechen. Dabei handelt es sich bei genauerem Hinsehen aber vielmehr um die direkte Umsetzung der Forderung nach Mehrsprachigkeit, wenn lokal unterschiedliche (Minderheiten-)Sprachen unterschiedlich viel Gewicht und Bedeutung im Unterricht bekommen, je nach dem jeweiligen Umfeld.

« Sixième principe: De la logique de l'ajout de langues au curriculum à celle d'un curriculum intégré des langues. » (Castelotti, Coste & Duverger 2008: 15)

Lehrpläne sollten stärker auf das Sprachenlernen im Allgemeinen ausgerichtet werden. Es macht für die im Folgenden zitierten Autoren mehr Sinn, Sprachenlernen so weit wie möglich als eine Einheit zu betrachten, und nicht kategorisch nach Sprachen zu unterscheiden. Die Präsenz anderer Sprachen im stetigen Verlauf des Unterrichtens würde auch das Sprachverständnis im Allgemeinen und die Mehrsprachigkeit im Konkreten fördern.

« Septième principe: D'une vision du style « tout et tout de suite » à une politique linguistique réaliste « des petits pas ». » (Castelotti, Coste & Duverger 2008: 15)

Das letzte Prinzip bezieht sich auf das Ideal einer Lernspirale, die *pas à pas* in kleinen Happen das Sprachenlernen fördert und nicht mit zu viel Inhalt jegliche Motivation seitens der Lernenden verhindert. Im Fall der geforderten Mehrsprachigkeit bedeutet dies zugleich, ein gesundes Gleichgewicht zwischen zu vielen Sprachen und Inhalten und zu wenig Bezug auf andere Sprachen zu finden. Kurz gefasst der bekannte Satz von Butzkamm (1989) einmal anders: „So viel wie möglich, so wenig wie nötig“. Denn Plurilinguismus und Mehrsprachigkeit dürfen nicht zu einem alles überschattenden Credo werden (vgl. auch die Kritik von Maurer unter anderem in Kapitel 8).

1.4 Aufbau der Arbeit

Insgesamt setzt sich die Arbeit aus acht Teilen zusammen. In der vorliegenden Einleitung (Kapitel 1.1 bis 1.3) wurden die intrinsischen Beweggründe der Forscherin sowie die Ausgangssituation der vorliegenden Studie skizziert.

Darauf aufbauend beginnt das zweite Kapitel mit theoretischen Grundlagen des Konzepts der Mehrsprachigkeit und dessen Bedeutung für den institutionellen Fremdsprachenunterricht. Hierzu wird zunächst auf (grundlegende) sprach- und bildungspolitische Diskurse in Europa eingegangen (Kapitel 2.1). Es folgt ein Überblick aus der Literatur über begriffsklärende und konzeptuelle Dimensionen der Zwei- und Mehrsprachigkeit (Kapitel 2.2) sowie der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit (Kapitel 2.3 und 2.4), die für die Arbeit relevante (Teil-)Aspekte darstellen. Vor dem Hintergrund dieser Definitionen werden im darauffolgenden Unterkapitel das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik, ihre Ansätze und Projekte wie: integrierte Sprachdidaktik, Interkomprehension und EuroComRom sowie zentrale Zielsetzungen vorgestellt (Kapitel 2.5 bis 2.5.4). Besonderes Augenmerk wird anschließend sowohl auf die unterrichteten Schulfremdsprachen als auch die lebensweltlich erworbenen Sprachen gerichtet, da die vorhandenen Sprachkenntnisse ein nicht zu unterschätzendes, abrufbares Potenzial für das Erlernen weiterer Sprachen darstellen (Kapitel 2.5.5 und 2.5.6).

Das dritte Kapitel widmet sich verschiedenen Forschungsansätzen und Konzepten aus der Forschungsliteratur zu subjektiven Theorien, Binnensicht, Einstellungen und Überzeugungen von Fremdsprachenlehrkräften. Deren pädagogisches Handeln in der alltäglichen Berufspraxis spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung und Implementierung gegebenenfalls Nicht-Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Kapitel 3).

Gegenstand des vierten Kapitels bilden Vorüberlegungen zum Forschungsparadigma und die Vorstellung des empirischen und qualitativen Forschungsdesigns, das explorativ-interpretativ verortet ist. Derzeitige, gesellschaftliche Veränderungen in Form von Migrationsgeschehen und -wellen und Zuwanderungsbewegungen, die sich seit der Datenerhebung aus den Jahren 2011 und 2012 ergeben haben und in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden konnten, werden erörtert und diskutiert (Kapitel 4.2). Danach werden Forschungsfragen und das Erhebungsinstrument vorgestellt (Kapitel 4.3 und 4.4). In einem anschließenden Unterkapitel wird die Auswertung verbaler Daten aus mündlichen Befragungen zur Diskussion gestellt (Kapitel 4.5). Das vierte Kapitel schließt mit Angaben zur Durchführung der Studie (Kapitel 4.6), den verwendeten Transkriptionsregeln (Kapitel 4.7) und dem Auswertungsverfahren auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 4.8) ab.

Die nächsten zwei Kapitel (Kapitel 5 und 6) stellen die Feldarbeit umfassend dar und inkludieren Lehrerinterviews zu ihren Einstellungen und zu ihren Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im täglichen Schulkontext.

Zunächst werden im fünften Kapitel Vorüberlegungen zur Vorstudie, zu ihrer Genese und den Interviewpartnerinnen und -partnern ausführlich vorgestellt

und analysiert (Kapitel 5.1 bis 5.3). Daraufhin werden die erhobenen Antworten in Haupt- und Neben-Kategorien ausdifferenziert. Die so dargestellten Ergebnisse und erste Befunde können bereits Einblicke in Einstellungen und Attitüden von Fremdsprachenlehrkräften gewähren, die relevant für die Durchführung der Hauptstudie und die verwendeten Fragenstrategien sein werden (Kapitel 5.4 und 5.5).

Das sechste Kapitel entwickelt die Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner der empirischen Hauptstudie mit der Darstellung und Auswertung von insgesamt zwölf Lehrerporträts. Um die Auswertung möglichst transparent und nachvollziehbar zu gestalten, werden die Aussagen und Explikationen einer der von mir interviewten Fremdsprachenlehrkräfte exemplarisch beleuchtet und ausgelotet (Kapitel 6.1). Gleich im Anschluss daran erfolgen die Einzel-falldarstellungen und -auswertungen der Interviews weiterer elf Lehrkräfte (Kapitel 6.2 bis 6.12).

Anschließend wird im siebten Kapitel der Schwerpunkt auf der Gesamtauswertung der Ergebnisse der Lehrerinterviews liegen. Zusätzlich zu den individuellen Äußerungen und Einstellungen der Fremdsprachenlehrkräfte zu ihrem pädagogischen Handeln werden ebenfalls bildungspolitische, fachdidaktische und theoretische Diskurse in den Blick (zurück) genommen. Hierzu wird das Kategorienraster verfeinert und die Gesprächsinhalte entlang von Unterkategorien systematisiert. Abschließend wird versucht, das interindividuell Gemeinsame der Einstellungen der Lehrkräfte aus der Untersuchung in Form von abschließenden Thesen und Ergebnissen zusammen zu bringen (Kapitel 7.7) und zuzuspitzen.

Die Studie schließt im achten Kapitel mit einem Ausblick auf Forschungsdesiderata und weiterführende Fragestellungen für die universitäre Lehrerbildung sowie notwendige, potenzielle Ansatzpunkte für zukünftige Studien (Kapitel 8).