

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Einführung in das Thema

Gabriele Blell & Sabine Doff

Gabriele Blell

Didaktik des Englischen
Englisches Seminar
Leibniz Universität Hannover
Königsworther Platz 1
30167 Hannover
Tel.: +49 (0) 511 762 3079

E-Mail: gabriele.blell@engsem.uni-hannover.de

Sabine Doff

FB 10 - Fremdsprachendidaktik Englisch
Universität Bremen
Postfach 330440
28334 Bremen
Tel.: +49 (0) 421 218 68170

E-Mail: doff@uni-bremen.de

Mehrsprachigkeit ist ein seit dem Erstarken der Nationalsprachen in Europa in der frühen Neuzeit (u.a. Hüllen 2005: 47ff) praktiziertes Phänomen und ein seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert insbesondere aufgrund der Forderungen des Europarats mittlerweile fest verankertes Ziel schulischer (fremd)sprachlicher Bildung. Der Definition des europäischen Referenzrahmens folgend betont Mehrsprachigkeit (*plurilingualism*, im Unterschied zu Vielsprachigkeit / *multilingualism*) die Tatsache,

[...] dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (GER: Kap. 1.3).

Einen zentralen Schritt zu einer im Sinne des Europarates verstandenen Mehrsprachigkeit, die einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Kommunikationsfähigkeit bildet, stellt mittel- und langfristig die Gestaltung eines sprachenübergreifenden, möglichst alle Schulfremdsprachen einschließenden Fremdsprachenunterrichts dar, der auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit einer wachsenden Anzahl von SchülerInnen berücksichtigt.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (unter Einschluss der vorrangig für die lebenden romanischen Sprachen entwickelten Interkomprehension, siehe u.a. Meißner & Reinfried 1998) hat seit Ende der 1990er Jahre erfolgreich Verfahren entwickelt zur gezielten rezeptiven Vernetzung von vor- und nachgelernten Fremdsprachen. Darüber hinaus gibt es in jüngster Vergangenheit Vorstöße zur Entwicklung produktiver Mehrsprachigkeit, auch unter Einbeziehung der Fremdsprache Englisch (siehe Blell & Leitzke-Ungerer 2011 sowie Leitzke-Ungerer 2008). Auch zur Rolle von Latein in einem sprachenübergreifenden mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht gibt es mittlerweile erste Ansätze (siehe Doff & Kipf 2007 sowie Doff & Lenz 2011). Nicht zuletzt sind die weit entwickelten, überwiegend dem Bereich der Tertiärsprachendidaktik entstammenden Überlegungen u.a. von Hufeisen (2011) und Hufeisen

sen & Lutjeharms (2005) als bedeutsame Ausgangspunkte für die Entwicklung eines umfassenden Gesamtsprachen-curriculums im Rahmen eines mehrsprachigkeitsorientierten Ansatzes zu nennen.

Ausgehend von u.a. diesen Grundlagen ist es inzwischen üblich, das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Ausbau einer interkulturellen und sprachhandlungsorientierten kommunikativen Kompetenz zu sehen, die nicht auf eine *native-like competence* zielt, sondern bewusst die Entwicklung von Kompetenzen in der *interlanguage* der Lernenden mit einbezieht (vgl. Selinker 1974). Diese veränderte Zielsetzung markiert die Wendung von einer standardbasierten Defizitorientierung hin zum Sprecher als einem sprachlich und kulturell geprägten Individuum:

A language will embody and express aspects of the culture and world view of its speakers. Full communicative competence in a language therefore entails an understanding of and an ability to interact with the culture and world view of the speakers of this language (Tudor 2001: 69f).

Jeder Sprachunterricht ist damit notwendigerweise auch Kulturunterricht. Mit Saussures frühen Überlegungen, Kultur als einen Zusammenhang von Zeichen (auch sprachlichen) und Symbolen zu erfassen, sowie mit der damit im weiteren Sinne verbundenen und eingeleiteten ikonischen Wende 1994 (*iconic turn*, vgl. Böhm 1994) oder auch mit Bachmann-Medicks (1996) Vorstellungen von einer textuellen Verfasstheit von Kultur (*cultural turn*), wurden die scharfen Grenzziehungen zwischen Sprache (Text) und Kultur aufgehoben.

Die Verbindung von Sprache(n) und Kultur(en) ist seitdem zu einem wichtigen und immer wieder aufgenommenen Thema in Theorie und Praxis der fremdsprachlichen Forschung geworden. Mit der Schwerpunktverschiebung auf Mehrsprachigkeit haben sukzessive auch Publikationen zugenommen, die sowohl eher sprachbezogene als auch eher kulturbezogene Aspekte des Fremdsprachenlernens zusammen denken (siehe u.a. Aguado & Hu 2000). Migrationsbedingte und individuelle Mehrsprachigkeit sind seit Beginn des 21. Jahrhunderts weiter angewachsen und nicht zuletzt ein Produkt von Mobilität und Globalisierungsprozessen geworden, die zu großen Veränderungen im Bereich kultureller Überlieferungen und Praktiken geführt haben. Kulturen lassen sich nicht mehr (nur) auf Nationalkulturen beschränken, sondern sind zu vielschichtigen, sich gegenseitig überlappenden und dynamischen Konstrukten geworden, die ihren Akteuren, zu denen SchülerInnen, Studierende und Lehrkräfte gehören, veränderte Deutungs- und Handlungsmuster abverlangen: „Kulturelle Identitäten sind dynamische Selbstverortungen von Individuen und Gruppen, in dem ‚Eigenes‘, ‚Fremdes‘ und ‚Übergreifend-Gemeinsames‘ situationsspezifisch jeweils neu definiert werden (*floating identities / situated identities*)“ (Grünewald, Küster & Lüning 2011: 69). Territoriale und sprachliche bzw. kulturelle Identitäten werden mehr und mehr voneinander entkoppelt (siehe auch Doff & Schulze-Engler 2011).

Für die eher kulturenorientierten Beiträge im Heft bevorzugen wir in diesem Kontext konsequenterweise (u.a. in Anlehnung an den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘) den Begriff der Mehrkulturalität. Er bildet in diesem Kontext eine breite Klammer für Interkulturalität, Transkulturalität sowie Mehrkulturalität im engeren Sinne. Damit verbindet sich die Hoffnung der Erweiterung und Schärfung der Diskussion und die Möglichkeit einer Positionierung gegenüber dem relativ ‚machtfreien‘ Multikulturalitätsdiskurs: „Der Multikulturalismus-Diskurs war im Wesentlichen ein Äquivalenz-Diskurs. [...] Die Möglichkeit, dass in interkulturellen Kontakten Elemente des Unverstandenen bzw. auch Unverträglichen enthalten sein können, blieb demgegenüber eher unterbelichtet“ (Franz & Kunow 2011: 10).

Was so verstandene Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität für Individuen bedeuten und welche Folgen ein solches Verständnis für den Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachenlehrausbildung haben kann, wurde bisher vom Europarat nur skizziert:

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben (GER: Kap. 1.3).

Welche Implikationen dieser Paradigmenwechsel letztlich hat, wie schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit in einen schulsprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachenlehrausbildung integriert werden können, muss noch wesentlich deutlicher als bisher herausgearbeitet und in praktisches Handeln übertragen werden. Die theoretische Begründung dieses Anliegens spielt dabei eine wesentliche Rolle. Dieser doppelten Aufgabe widmet sich das vorliegende Themenheft der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* mit dem Titel „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität“. Auf der hier knapp umrissenen konzeptionellen Grundlage hat sich das Themenheft das Ziel gesetzt, sowohl theoretisch als auch praktisch den verbindenden Diskurs von mehrsprachlicher und mehrkultureller Bildung aus aktueller Sicht, im Sinne der Erweiterung und auch der Schärfung, fortzuführen. Das gilt sowohl im Hinblick auf die Motivation zum lebenslangen Lernen als auch für die Förderung einer übergreifenden Sprach(en)bewusstheit sowie umfassender (fremd)sprachlicher und kultureller Bildung, das Wissen um Sprache, Sprachgebrauch, Literatur und Kultur der Zielsprachenländer eingeschlossen, sowie für die Förderung damit einhergehender moderner ganzheitlich medialer Lernumgebungen.

Mit insgesamt 13 Beiträgen soll die aktuelle Diskussion um das Thema fortgesetzt werden. Diese Beiträge reflektieren die Diskussion aus der Perspektive eines breiten Fremdsprachenspektrums, u.a. Deutsch (Marx) und Englisch als Zweit- (Schuett) und Fremdsprache (Blell & Doff, Delanoy), Französisch (Leitzke-Ungerer), Latein (Kipf), Russisch (Kreß, Mehlhorn) und Spanisch (Grünewald & Sass, Bermejo Muñoz). Der Bedeutung der Schulfremdsprache Englisch, der als mehrheitlich zuerst gewählt und weithin dominierender Fremdsprache in Deutschland bei der Grundsteinlegung zur schulischen Mehrsprachigkeit eine besondere Verantwortung zukommt, wird an verschiedenen Stellen Rechnung getragen (u.a. Blell & Doff, Grünewald & Sass, Jakisch, Leitzke-Ungerer). Dabei steht die Bedeutung und die Ausprägung des Themenkomplexes aus Lernericht (nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland, siehe den Beitrag von Schuett) im Vordergrund, es werden jedoch auch die Lehrerrolle und die Bedeutung des Themas in der Lehrerausbildung in den Beiträgen von Jakisch, Djemay-Runkel sowie Heyder & Schädlich fokussiert. Der theoretisch-konzeptionellen Weiterentwicklung des Diskurses um Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität widmen sich explizit die Beiträge von Blell & Doff sowie Delanoy; in anderen Beiträgen werden ausgewählte Konzepte theoretisch gefasst und praxisorientiert weiter entwickelt (Bermejo Muñoz, Grünewald & Sass, Leitzke-Ungerer, Mehlhorn) sowie einschlägige Untersuchungen aus der empirischen Forschung vorgestellt (Djemay-Runkel, Jakisch, Kipf, Kreß, Marx, Schuett sowie Heyder & Schädlich). Dabei wurde versucht, sowohl dem mehrsprachigkeitsorientierten (Bermejo Muñoz, Grünewald & Sass, Jakisch, Kreß, Leitzke-Ungerer, Mehlhorn, Kipf, Schuett) als auch dem eher mehrkulturalitätsorientierten (Blell & Doff, Djemay-Runkel, Delanoy, Mehlhorn) Schwerpunkt des Diskurses Rechnung zu tragen. Die integrale, u.a. in den Beiträgen von Marx und Heyder & Schädlich explizit hervorgehobene, Verbindung beider Konzepte steht jedoch außer Frage und soll in ihrer Vielfalt und in den Chancen, die sie bietet, in diesem Themenheft im Vordergrund stehen.

Die Beiträge sind drei Perspektiven (Inhalt und Ziel, Lernende, Lehrende) schwerpunktmäßig zugeordnet, es ergeben sich im Einzelfall dabei jedoch naturgemäß Überschneidungen.

Kurzbesprechung der Beiträge

Inhalts- und Zielperspektive

Nicole Marx stellt in ihrem Beitrag „Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik“ eine Studie vor, die die Diskrepanz zwischen mehrsprachiger Ideologie, politischer Anforderung und Lehrpraxis in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen im deutschen Klassenzimmer untersucht. In einem Vergleich zwischen offiziellen Anforderungen durch Bund und Länder und zugelassenen Lehrwerken für die 1.-10. Klasse wurde deutlich, dass die Unterstützung mehrsprachiger Kompetenzen zwar angestrebt wird, jedoch noch nicht erfolgreich in die Lehrwerkpraxis eingegangen ist.

Der Beitrag von **Andreas Grünewald** und **Annina Sass** „Same, same but different? Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ nimmt insbesondere das Sprachenpaar Englisch und Spanisch (als L2 bzw. L3) in den Blick. Die Autoren plädieren in ihrem Beitrag für eine sprachenübergreifende Vernetzung, die einerseits die fachlichen Differenzen betont und andererseits vor Gleich-

macherei warnt. Zu Beginn werden Gemeinsamkeiten und Spezifika der Fächer ausgelotet. Danach werden konkrete unterrichtspraktische Vernetzungsmöglichkeiten in vier Bereichen beschrieben: thematisch/ inhaltlich, kulturell, sprachstrukturell und sprachlernmethodisch.

Eva Leitzke-Ungerer stellt im Rahmen ihres Beitrags „Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5“ das Konzept der MAPs (Mehrsprachige Aufgabenplattformen) vor, das im Rahmen des bayerischen Schulversuchs „Französisch und Englisch ab Klasse 5“ entwickelt wurde. Es trägt der Tatsache Rechnung, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik mit ihren bisherigen Schwerpunkten bisher nicht darauf eingestellt ist, wenn der Unterricht in zwei Fremdsprachen zeitgleich in Klasse 5 des Gymnasiums beginnen soll. Der Beitrag beschreibt die grundlegenden Voraussetzungen von MAPs und zeigt außerdem, wie diese strukturiert sind und inwiefern sie zur Förderung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden beitragen können, wenn sie zu einem Begleitprogramm des parallelen Spracherwerbs Englisch/Französisch in den beiden ersten Lernjahren ausgebaut werden.

Werner Delanoy ebnet mit seinem Beitrag „Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht)“ den Weg für eine mehrsprachige Literaturdidaktik, die bisher nicht geschrieben ist, jedoch Potential bietet, sowohl die Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch die fremdsprachliche Literaturdidaktik konzeptionell anzureichern und innovativ weiterzudenken. Aus Perspektive der Anglistik stellt der Autor diesbezügliche Überlegungen an und wertschätzt insbesondere Walt Whitmans programmatische und volksnahe Poetik als ‚Inspirationsquelle‘ und Ausgangspunkt für schriftstellerische Aktivitäten weltweit, auch in anderen Sprachen, die interessanterweise wieder in die USA zurückführen und dort vielfach ‚Schreibamateure‘ beeinflussen. Gerade die Offenheit und Basisnähe seines Verstehens von Literatur eröffnen wiederum didaktische Potentiale, selbst mehrsprachige Literatur zu verfassen und über sie miteinander sprachen- und kulturenübergreifend ins Gespräch zu kommen (z.B. online-Veröffentlichungen, Facebook).

Der Beitrag von **Gabriele Blell** und **Sabine Doff** mit dem Titel „It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom“ trägt theoretisch-konzeptionellen Charakter, nutzt jedoch Text- bzw. Unterrichtsbeispiele (kanadischer [lyrischer] Werbetext und mexikanisch-amerikanisches Gedicht) zur Illustration und Konkretisierung der gemachten Ausführungen. Zunächst werden im Beitrag theoretische Überlegungen angestellt, kulturelle Konzepte des „Anderen“ bzw. „Fremden“ kritisch und konstruktiv im Zusammenhang mit modernen Prozessen transkulturellen Lernens und Lehrens weiterzuentwickeln. Die Autorinnen stellen abschließend ein überarbeitetes und erweitertes Modell inter- bzw. transkulturellen Lernens vor, das auf dem einflussreichen Modell der interkulturellen Kompetenz von Michael Byram (1997) basiert.

Lernendenperspektive

Internationalen Vergleichsstudien zufolge sind fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit klar definierten Zielen und Standards Teil des Bedingungsgefüges von Erklärungsansätzen für den Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Der Beitrag von **Lena Schuett** „Chancen und Herausforderungen der Sprachförderung von *English Language Learners* in einer mehrsprachigen Gesellschaft: Untersuchungen zur institutionellen Zweitsprachenförderung in Kanada“ greift diesen Gedanken auf und beleuchtet die Zweitsprachenförderungsprogramme in Kanada. Die Hintergründe und Zusammensetzung der mehrsprachigen Bevölkerung Kanadas werden ebenso thematisiert wie die Förderung der *English Language Learners* im Kontext Schule. Hierbei stehen sowohl theoretisch-konzeptionelle Maßnahmen als auch Beispiele aus der Praxis im Fokus, die durch Ergebnisse aus der Forschungsliteratur fundiert werden.

Eine ähnliche Ausrichtung hat der Beitrag von **Sandra Bermejo Muñoz** mit dem Titel „Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II“. Die Verfasserin stellt darin die bisher in der Forschung vorhandenen Überlegungen zur Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den schulischen Sprachenunterricht vor, die in dieser Verknüpfung bisher kaum in den Blick genommen wurden. Theoriegeleitet werden anfangs mehrsprachigkeitsförderliche Verfahren vorgestellt und erläutert: Verfahren zur Verknüpfung mit vorgelernten Sprachen (Interkomprehension, interlingualer Transfer und Sprachmittlung) sowie weit weniger vorhandene, Herkunftssprachen einbeziehende, Verfahren (z.B. offene Aufforderungen zum Sprachvergleich in Lehrbüchern). Beide Verfahren

werden abschließend in einer aktuellen und aufgabenorientierten Unterrichtseinheit zum Thema „Migration in Spanien“ zusammengeführt.

SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache nehmen in steigender Zahl am Lateinunterricht teil. Empirisch validierte Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Berliner Humboldt-Universität weisen darauf hin, dass ein auf die Bedürfnisse von ZweitsprachlerInnen zugeschnittener Lateinunterricht über ein bedeutendes pädagogisches Potential für diese Schülergruppe verfügt: **Stefan Kipf** zeigt in seinem Beitrag „Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: Neue Perspektiven für eine alte Sprache“, dass und wie das Lateinische in diesem Kontext als Modell distanzierter Sprachbetrachtung, gewissermaßen als neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist, als reflexionsbasierte Brückensprache zwischen Erst- und Zweitsprache fungieren und den Zweitspracherwerb nachhaltig fördern kann. Überdies verfügt der Lateinunterricht durch seine spezifischen Inhalte und Methoden über erhebliche sprachliche und kulturelle Bildungspotentiale für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache.

Grit Mehlhorn befasst sich in ihrem Beitrag „Interkomprehension im schulischen Russischunterricht“ mit der Frage, wie Elemente der Interkomprehension in den schulischen Russischunterricht integriert werden können. Bisher hat die attraktive Idee der Interkomprehension, formal nicht erlernte Sprachen zu verstehen, vor allem innerhalb der romanischen Sprachen beeindruckende Ergebnisse in der Umsetzung – auch im schulischen Kontext – gezeigt. Für das Russische ist das in dieser Form nicht möglich, da maximal eine slawische Sprache in der Schule gelernt wird. Will man dennoch zumindest Elemente der Interkomprehension auch für die slawischen Schulfremdsprachen nutzen, bleibt nur die sprachfamilienübergreifende Interkomprehension. In diesem Artikel werden Ergebnisse eines Interkomprehensionsexperiments vorgestellt, das mit 123 SchülerInnen der 8. Klasse an acht sächsischen Gymnasien durchgeführt wurde, die Russisch als dritte Fremdsprache begonnen und zum Zeitpunkt der Erhebung – wenige Wochen nach Schuljahresbeginn – gerade die kyrillische Schrift gelernt hatten.

Beatrix Kreß beabsichtigt, soziale Strukturen und Prozesse, Handlungsmuster, Relevanzsetzungen und Deutungsmuster innerhalb ihres Forschungsfeldes Deutsch als Zweitsprache zu erkennen. Von Interesse sind für sie dabei vor allem die Interaktionen zwischen den Akteuren, also den LehrerInnen und SchülerInnen. In ihrem Beitrag „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet? Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht“ berichtet sie von ersten Ergebnissen einer qualitativ angelegten Videografie-Studie an sogenannten „Samstagsschulen“ für Kinder mit russischem bzw. russischsprachigem Migrationshintergrund. Unter anderem setzt sie sich dabei auseinander mit einer Studie von Esser (2006), die besagt, dass ethnische Ressourcen (hier: Interaktion LehrerIn – SchülerIn) und auch die Förderung der jeweiligen Herkunftssprache wenig hilfreich für den Arbeitsmarkt im Migrationsland seien.

Schwerpunkt: Lehrendenperspektive

In dem Beitrag von **Karoline Heyder** und **Birgit Schädlich** „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen“ präsentieren die beiden Autorinnen Ergebnisse einer 2012 durchgeführten Befragung von Lehrkräften an niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen zum Thema Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Der Fokus liegt hierbei auf der in den Lerngruppen verankerten Mehrsprachigkeit. Zudem werden einerseits die Einstellungen der UntersuchungsteilnehmerInnen zu Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachtransfer sowie zu konkreten, mehrsprachigkeitsbezogenen unterrichtlichen Verfahren untersucht und andererseits die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte hiermit analysiert.

Jenny Jakisch untersucht in ihrem Beitrag „Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit“ anhand von drei leitfadengestützten Experteninterviews mit Englischlehrerinnen, wie Englischunterricht die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit („M+2“) anregen kann. Insbesondere ist sie dabei an der Frage interessiert, wie sich das Fach Englisch als solches für sprachenübergreifendes Lernen öffnen kann, ohne Gefahr zu laufen, für die Zwecke der Mehrsprachigkeitsdidaktik die eigenen Ziele und Schwerpunkte zu vernachlässigen. Die befragten Lehrerinnen reagieren darauf durchaus recht unterschiedlich und komplex. Die rekonstruierten Lehrmeinungen machen jedoch deutlich, dass Theorie und Praxis im Kontext von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik nah beieinander liegen.

Soumaya Djemai-Runkel beschäftigt sich in ihrem Dissertationsprojekt ebenfalls mit Sichtweisen von LehrerInnen auf Unterricht, genauer mit den Sichtweisen von LehrerInnen mit Migrationshintergrund auf interkulturellen Englischunterricht. Sie will ausloten, ob und inwiefern die oft langjährigen Erfahrungen dieser Lehrerguppe in Migrations- und interkulturellen Kontexten positiven Einfluss auf die unterrichtliche Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen haben kann. Mit ihrem Beitrag „Engischlehrerinnen und Engischlehrer mit Migrationshintergrund und der interkulturelle Englischunterricht - Ein verborgenes Potential?“ stellt sie erste Ergebnisse einer von insgesamt 14 Interviewstudien vor. Zentrales Ergebnis der ersten Fallstudie ist eine teilweise ‚Unsicherheit‘ beim Umgang mit interkulturellen Themen im Englischunterricht.

Literatur

- Aguado, Karin & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Bachmann-Medick, Doris (1996), *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Fischer Tb.
- Blell, Gabriele & Leitzke-Ungerer, Eva (2011), English-Español als neuer Vernetzungsraum im Fremdsprachenunterricht (EEV). In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 153-173.
- Böhm, Gottfried (1994), Die Wiederkehr der Bilder. In: Böhm, Gottfried (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* München: Fink, 11-38.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doff, Sabine & Kipf, Stefan (2007), ‚When in Rome, do as the Romans do ...‘ Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. *Pegasus Onlinezeitschrift* VII: 2, 1-14.
- Doff, Sabine & Lenz, Annina (2011), Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein. In: Elsner, Daniela & Wildemann, Anja (Hrsg.), *Language Learning – Language Teaching: Prospects for Teacher Education across Europe / Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 141-156.
- Doff, Sabine & Schulze-Engler, Frank (2011), *Beyond „Other Cultures“*. *Transcultural Approaches to Teaching the New Literatures in English*. Trier: WVT.
- Esser, Hartmut (2006), *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Franz, Norbert & Kunow, Rüdiger (2011), Mobilität und Reflexion. In: Franz, Norbert & Kunow, Rüdiger (Hrsg.), *Kulturelle Mobilitätsforschung: Themen – Theorien – Tendenzen*. Potsdam: Universitätsverlag, 7-12.
- [GER] Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. 2. Aufl. [Online unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>. 8. Februar 2010].
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz & Lüning, Marita (2011), Kultur und Interkulturalität. In: Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kellmeyer und Klett, 49-80.
- 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 Verlag Hohengehren, 267-284.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (2005) (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Tübingen: Narr.

- Hüllen, Werner (2005), *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008), Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen. Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: Ibidem, 105-124.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998) (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen. Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Selinker, Larry (1974), Interlanguage. In: Schumann, John H. & Stenson, Nancy (Hrsg.), *New frontiers in second – language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 114-136.
- Tudor, Ian (2001), *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: University Press.