

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

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

---

## Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen

Karoline Heyder & Birgit Schädlich

Georg-August-Universität Göttingen  
Didaktik der Romanischen Sprachen  
Seminar für Romanische Philologie Humboldtallee 19  
D - 37073 Göttingen  
Tel.: +49 (0) 551 399246  
E-Mail: [birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de](mailto:birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de)

**Abstract:** Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften zum Thema Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, die die Autorinnen 2012 an niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen durchgeführt haben. Es werden zunächst theoretische Grundlagen des Begriffs der Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität skizziert, die dem Fragebogen zugrunde liegen sowie die Forschungsfragen erläutert und mit den Items des Fragebogens assoziiert. Bei der Präsentation der Ergebnisse liegt der Fokus 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.

Our contribution presents findings from a survey of foreign language secondary school teachers in Lower Saxony conducted in 2012 regarding plurilingualism and pluriculturalism. In a first step, the theoretical concepts of plurilingualism/pluriculturalism, which the questionnaire is based upon, are analysed and linked to the research questions and items of the questionnaire. We then present and discuss the plurilingual composition of the groups of learners and teachers as well as the teachers' attitudes towards reflection about language, language comparison and transfer activities. In a further step we investigate the teachers' attitudes towards teaching practices suitable for fostering plurilingual and pluricultural competence and their experiences working with them.

**Schlagwörter:** Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, Sprachreflexion, Sprachvergleich, interkulturelles Lernen, Fragebogen, Unterrichtspraxis, Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

### 1. Einleitung

Spätestens mit dem Erscheinen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) des Europarates (2001) ist mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz ein angestrebtes Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Das Konzept der Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität bleibt dabei jedoch insofern vage, als es verschiedene u.a. soziolinguistische, spracherwerbstheoretische und fachdidaktische Ansätze und Definitionen hierzu gibt (z.B. Finkbeiner 2011; Franceschini 2009: 63f; Holtus 1990; Königs 2004; Videsott 2006: 52f; Vollmer 2004: 238). Im Folgenden wird auf die im GER formulierte Definition von Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität Bezug genommen. Dem Text des Europarates zufolge handelt es sich bei der mehrsprachigen und mehrkulturellen Kompetenz nicht um eine Addition einzelsprachlicher Kompetenzen, sondern um eine sprachübergreifende Kompetenz, die zum autonomen, lebenslangen Sprachenlernen sowie zur interkulturellen Kommunikation befähigt (vgl. Coste, Moore & Zarate 2009 sowie Europarat 2001: 17 und 163). Der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze* (RePA), der am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz entstanden ist (Candelier, Camilleri Grima,

Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meißner & Schröder-Sura 2009) greift das Mehrsprachigkeitskonzept des GER auf und konkretisiert es für sprachliche Lehr-Lernprozesse. „Plurale Ansätze“ werden definiert als „sprachübergreifende Lehr- und Lernverfahren, die **mehrere** Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen“ (Candelier et al. 2009: 5; Hervorhebung im Original). Unterschieden werden vier Ausprägungen von Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität: das Interkulturelle Lernen, die Interkomprehension, die Sprachbewusstheits- (*éveil-aux-langues*-) Ansätze sowie das integrierte Fremdsprachenlernen (vgl. ebd.).

Ausgehend von der Frage, inwieweit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Sinne der genannten europäischen Rahmentexte im schulischen Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen, wurde am Seminar für Romanische Philologie der Georg-August-Universität Göttingen im Wintersemester 2011/12 ein Fragebogen konzipiert, der von 297 Fremdsprachenlehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen ausgefüllt wurde. Im vorliegenden Beitrag stellen wir den Fragebogen und ausgewählte empirische Ergebnisse der Untersuchung vor. Das Interesse richtet sich hierbei einerseits auf die Einstellungen der UntersuchungsteilnehmerInnen zu Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachtransfer sowie zum interkulturellen Lernen. Andererseits analysieren wir die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte mit konkreten unterrichtlichen Verfahren zu diesen Aspekten. Der Text schließt mit einer Reflexion der Ergebnisse und einem Ausblick auf weitere Forschungsvorhaben.

## **2. Der Fragebogen: Begriffliche Überlegungen zu Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität, Forschungsfragen und Methode**

Der Begriff von Mehrsprachigkeit/-kulturalität, der dem GER (Europarat 2001) zugrundeliegt, kennzeichnet sich im Wesentlichen durch drei Grundannahmen, die als Bezugsgrößen für den Fragebogen fungieren. Diese werden im Folgenden kurz skizziert, wobei der GER auch mit weiteren Arbeiten des fremdsprachendidaktischen Diskurses assoziiert wird, auf denen die Fragebogenentwicklung weiterhin basiert.

### ***Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität als integrative Kompetenz***

Die AutorInnen des GER definieren Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität als eine integrative Kompetenz, indem sie postulieren, dass Sprachen im Gehirn „nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert sind“ (Europarat 2001: 17). Somit wird kognitionspsychologisch unterstellt, dass sich die Sprachen im mentalen Lexikon gegenseitig beeinflussen und Lernprozesse netzwerkartig funktionieren. Demnach tragen alle Sprachen (die Erstsprache(n) sowie bereits erworbene Zweit-/Fremdsprachen) dazu bei, eine pragmatische Kommunikationsfähigkeit auszubilden (vgl. ebd.). Zur Fundierung dieser Annahme sind vor allem Arbeiten zentral, die sich dem Tertiärsprachenerwerb widmen (vgl. z.B. Hufeisen & Neuner 2003; Neuner 2003). Diese nehmen meist die Grundannahmen der Bilingualismusforschung auf (vgl. z.B. Cummins 1994) und ergänzen diese um Spezifika mehrsprachiger Lern- und Erwerbsprozesse (vgl. z.B. Herdina & Jessner 2002). Im Rahmen der Fragebogenstudie hat uns vor allem interessiert, inwieweit sich diese Grundannahmen in Wissen und Einstellungen der Lehrkräfte erkennen lassen.<sup>1</sup>

### ***Vorwissen und Transfer begünstigen sprachliche Lernprozesse***

Der GER (Europarat 2001) geht davon aus, dass sprachliches Vorwissen und Transferprozesse als strategisches Wissen für das Sprachenlernen genutzt werden können. Diese Sprachbewusstheit umfasst auch metasprachliches Wissen (vgl. Gnutzmann 1995 und 2010).

Für die romanischen Sprachen ist die Interkomprehension (vgl. z.B. Doyé 2006; Meißner 1995; Meißner & Reinfried 1998) besonders wichtig: Dieser Ansatz verfolgt das Ziel, die rezeptive Kompetenz beim Erlernen eng verwandter Sprachen zu steigern, indem Kenntnisse in einer romanischen Sprache auf eine weitere übertragen werden. Empirische Arbeiten zeigen, dass interkomprehensives Verfahren die Sprachbewusstheit, Motivation

---

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

(„Wiedererkennungseffekt“) sowie die Konsolidierung der erstgelernten Sprache(n) begünstigen (vgl. Meißner 2005).

Einen weiteren Akzent setzen Arbeiten zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht (vgl. Hu 2003; Krumm 2001 und 2003a), die sich der Frage widmen, inwieweit Mehrsprachigkeit nicht nur als Ziel, sondern bereits als Voraussetzung schulischen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Hu 2004) verstanden werden sollte. In Anlehnung an die Kritik des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) wird hier nach dem Potential zwei- oder mehrsprachiger SchülerInnen gefragt und danach, ob diese gegebenenfalls über einen Lernvorteil verfügen, weil deren Sprachbewusstsein und Transferfähigkeit stärker ausgeprägt sind (vgl. z.B. Göbel, Vieluf & Hesse 2010). Wichtige Arbeiten sind hier im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens entstanden, wobei vor allem der *éveil-aux-langues*-Ansatz (vgl. Candelier 2009) eine Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität akzentuiert. Inwieweit Sprachtransfer und die Nutzung von Vorwissen auch von den befragten Lehrkräften als lernförderlich betrachtet werden, bildet einen Schwerpunkt des Fragebogens. Das Interesse gilt hier einerseits der Kenntnis linguistischer Grundlagen sowie andererseits konkreten Unterrichtspraktiken, die mit den linguistischen Grundannahmen kompatibel sein können.

### ***Sprachenlernen und Kulturlernen sind interdependent***

Schließlich formuliert der GER die Vorstellung, dass sprachliches Lernen immer in kulturellen Kontexten erfolgt. Die Formulierung der „Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten [...]“ (Europarat 2001: 17) deutet darauf hin, dass sprachliche und kulturelle Erfahrungen gemeinsam als Beitrag zur Entwicklung einer Sprecheridentität unmittelbar assoziiert werden (vgl. De Florio Hansen & Hu 2003; Lévy 2008). Sprachenlernen weist in diesem Sinne weit über eine rein linguistische Kompetenz hinaus und sollte die Kenntnis kultureller Codes, die einer Sprache oder Varietät unterliegen, umfassen. Kulturelle Kompetenz zeichnet sich zudem durch die Kenntnis der Zielkultur(en) sowie die Fähigkeit aus, deren spezifische Perspektive einnehmen zu können (vgl. Europarat 2001: 105) und dabei Alteritätserfahrung und Selbstreflexion zu koordinieren (vgl. Byram 1992). Der Nexus zwischen sprachlichem und kulturellen Lernen wird zwar im GER und in anderen Texten (vgl. z.B. Byram 1992 und 1997; Coste, Moore & Zarate 2009) deutlich akzentuiert, Forschungsarbeiten und Materialien sind in diesem Bereich jedoch sehr heterogen. Kulturvergleichende, interkulturelle Ansätze sind zentral, ebenso wie der Begriff des Fremdverstehens (vgl. Bredella & Christ 1995 und 1996; Nünning 2007), der eng an die Arbeit mit literarischen Texten gebunden ist und in den letzten Jahren eine deutliche Differenzierung hinsichtlich pluraler Aspekte (vgl. z.B. Küster 2003) sowie der Einbeziehung des Begriffs der Transkulturalität (vgl. z.B. Fäcke 2006; Freitag-Hild 2010) erfahren hat. Für die Gestaltung des Fragebogens stand das Interesse an Lernzielen und Materialien, die die Lehrkräfte mit dem inter- und mehrkulturellen Lernen assoziieren, im Vordergrund.

### ***Materialien***

Umfangreiche Materialien liegen für den Interkomprehensionsansatz und zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit vor (vgl. z.B. Kolacki 2006), die teils in größeren Projekten wie z.B. EuroCom (vgl. Klein 2006; Klein & Stegmann 2000), teils im Rahmen von Fallstudien (vgl. z.B. Bär 2009; Strathmann 2007; weitere Angaben in Caspari & Rössler 2008: 72) entstanden sind.

Materialien zur Anregung von Sprachtransferaktivitäten (z.B. Behr 2005) sind bereits für den frühkindlichen Unterricht (z.B. Kervran 2006) und die Sekundarstufe II entwickelt worden, zum Teil in Form variabel einsetzbarer Module (z.B. Christ 2006). In einigen Sammelbänden (vgl. Frings & Vetter 2008; Hildenbrand, Martin & Vences 2012; Leitzke-Ungerer, Blell & Vences 2012) finden sich Unterrichtsvorschläge und Materialien, die teilweise auch mit empirischen Untersuchungen verbunden wurden. Grau & Würffel (2003) systematisieren für das interkulturelle Lernen affektive, kognitive sowie handlungsorientierte Lernziele und verbinden diese mit unterschiedlichen Materialien, z.B. zu kulturbedingten Konnotationen des Wortschatzes oder zur Wahrnehmungsschulung. Schließlich hat der Europarat beispielsweise mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* (ESP)<sup>2</sup> Materialien entworfen, und auch der RePA schlägt in seiner Materialdatenbank<sup>3</sup> Texte und Aufgaben zu den einzelnen „Pluralen Ansätzen“ vor. Ausgewählte Materialien, die uns nach der Durchsicht der Literatur und Lehrwerken typisch erschienen, wurden in

---

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

den Fragebogen als exemplarische Realisierungsformen mehrsprachigkeitsorientierter Didaktik integriert. Die Lehrkräfte sollten ihre Lernförderlichkeit bewerten und gleichzeitig angeben, inwieweit sie selbst über Erfahrungen mit ihnen verfügen.

### ***Der Fragebogen***

Über den Einsatz des Fragebogens sollte ermittelt werden, ob sich die oben skizzierten Grundprämissen des GER (Europarat 2001) und des RePA (Candelier et al. 2009) in den Antworten der Befragten widerspiegeln und mit welchen Wertungen hinsichtlich der Gestaltung fremdsprachlicher Lehr-/Lernprozesse sie verbunden werden.

Die einzelnen Fragen wurden ausgehend von den drei oben skizzierten Grundannahmen hinsichtlich des Begriffs von Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität sowie Lehrmaterialien entwickelt. Dabei sollten zwei Hypothesen überprüft werden:

- Lehrkräfte sind mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen gegenüber positiv eingestellt.
- Sie verfügen über Erfahrung mit Verfahren zur Realisierung dieser Ansätze.

Der Fragebogen enthält überwiegend geschlossene Items, die auf vier thematische Blöcke verteilt sind.<sup>4</sup> Es gibt innerhalb der Blöcke zwei Arten von Items. Die einen – nach Dörnyei (2007: 102) „factual questions“ – stellen Fragen oder zu bewertende Aussagen dar, die sich auf Bestandsaufnahmen der schulischen Realität (z.B. „Welche Sprachen sind bei Ihren Schülerinnen und Schülern als Herkunfts- oder Familiensprachen präsent?“) oder die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte beziehen (z.B. „Ich stelle in meinem Unterricht Sprachvergleiche an“). Die anderen Fragen und zu bewertenden Aussagen – nach Dörnyei (ebd.) „attitudinal questions“ – beziehen sich auf die Einstellungen der Befragten (z.B. „Sprachvergleich bei der Wortschatzarbeit ist für die Schülerinnen und Schüler verwirrend“).

Bei den in der vorliegenden Untersuchung gestellten Fragen nach Tatsachen, Einstellungen oder Verhaltensweisen sind meist Mehrfachnennungen möglich. Die Antwortoptionen für die Einstellungsfragen erscheinen in der Regel in Form von Ordinalskalen, bei denen Aussagen nach einer vorgegebenen Rangfolge bewertet werden. Die Antwortkategorien bilden meist vierstufige Skalen mit Ausprägungen wie „Ich stimme voll und ganz zu“, „Ich stimme eher zu“, „Ich stimme eher nicht zu“, „Ich stimme überhaupt nicht zu“. Die Entscheidung für eine gerade Anzahl von Antwortkategorien reagiert auf das Problem der ‚Tendenz zur Mitte‘, d.h. die Bevorzugung einer neutralen Antwortkategorie durch die Befragten (vgl. Porst 2011: 81), und zwingt die Befragten zu einer Entscheidung. Hinzugefügt wurde außerdem eine „weiß-nicht“-Antwortoption außerhalb der Skala (vgl. Mummendey & Grau 2008: 77). Das Instrument ist als Online-Fragebogen konzipiert. Basis ist die Software oFb, die im Internet kostenlos zur Verfügung steht.<sup>5</sup> Für die Auswertung wurde das Programm SPSS 19 verwendet. Ausgewertet werden die Daten hinsichtlich einiger Elemente beschreibender Statistik wie Häufigkeiten und Mittelwerte mit dem Ziel, grundsätzliche Tendenzen in den Antworten der Befragten greifbar zu machen (vgl. Albert & Marx 2010: 121f).

## **3. Empirische Ergebnisse**

Für den vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Teile der Befragung vorgestellt, analysiert und diskutiert.

Im Folgenden werden nach einer kurzen Charakterisierung der Stichprobe (Kap. 3.1) die Einstellungen und Unterrichtspraktiken zu Sprachvergleich und Sprachtransfer (Kap. 3.2) sowie zu den oben vorgestellten „Pluralen Ansätzen“ (Kap. 3.3) dargelegt.

### **3.1. Charakterisierung der Stichprobe**

An der Befragung nahmen 297 Fremdsprachenlehrkräfte teil, davon gaben 31,6 % bzw. 68,4 % (n=288) an, männlich bzw. weiblich zu sein. Die Befragten (n=288) wurden in den Jahrgängen 1947 bis 1986 geboren. Aus den

---

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

Personaldaten geht hervor, dass die meisten Lehrkräfte über Kenntnisse in verschiedenen Sprachen verfügen. Dabei gaben 73,8 % der Lehrkräfte (n=290) an, im Englischen gute bis sehr gute Kenntnisse zu haben. Bei den romanischen Sprachen überwiegen mit 56,1 % (n=271) sehr gute und gute Kenntnisse des Französischen. Im Spanischen überwiegen mit 39,1 % (n=202) Grundkenntnisse. Insgesamt hat die Mehrheit der Befragten in den Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch mindestens Grundkenntnisse. Neben dem Deutschen verwenden die Lehrkräfte im Alltagsleben vor allem Englisch (34 %, n=297) und/oder Französisch (22,9 %, n=297). Andere Sprachen und Varietäten des Deutschen (z.B. Plattdeutsch) wurden nur in Einzelfällen genannt und fast die Hälfte der Befragten (46,1 %, n=297) spricht ausschließlich Deutsch im Alltag.

Hinsichtlich der sprachlichen Zusammensetzung der Schülerschaft gab die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (78,8 %, n=292) an, ihre Lerngruppen als „eher heterogen“ oder „heterogen“ wahrzunehmen. Zudem sind die meisten UntersuchungsteilnehmerInnen der Auffassung, die Mehrheit ihrer SchülerInnen habe bereits in der Grundschule begonnen, eine Fremdsprache zu lernen. 91,1 % der Befragten (n=292) gehen davon aus, dass maximal 25 % ihrer SchülerInnen Deutsch als Zweitsprache haben. Die am häufigsten genannten Herkunfts-, Familien- oder Umgebungssprachen der SchülerInnen sind den Angaben der Lehrkräfte (n=297) zufolge Türkisch (59,9 %), Russisch (57,9 %) und Polnisch (42,4 %). Weitere mehrfach genannte Sprachen sind in abnehmender Reihenfolge Englisch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Griechisch und Portugiesisch. Andere Sprachen wurden in Einzelfällen genannt.

### 3.2. Einstellungen und Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte: Sprachvergleich und Sprachtransfer

In den folgenden Abschnitten stellen wir die Ergebnisse zu Sprachvergleich und Sprachtransfer aus der Perspektive der Lehrkräfte dar. Auf Parallelen und Abweichungen zu anderen Arbeiten gehen wir punktuell in den Endnoten ein.

#### **Attitudinal questions: *Wie bewerten die Befragten sprachvergleichendes Arbeiten im Fremdsprachenunterricht?***

Ausgehend vom Mehrsprachigkeitskonzept des GER (Europarat 2001) und der damit verbundenen Annahme, dass Sprachvergleich und -transfer fremdsprachliche Lernprozesse fördern, haben wir die Lehrkräfte zu diesem Thema befragt. Der Aussage, „schulischer Fremdsprachenunterricht soll den SchülerInnen ein von der Einzelsprache unabhängiges Interesse an Sprachen und Sprachreflexion vermitteln“, stimmte die Mehrheit der Befragten (n=290) „voll und ganz“ (54,5 %) bzw. „eher“ (36,6 %) zu. Lediglich 9 % der UntersuchungsteilnehmerInnen gaben an, dieser Aussage „eher nicht“ zuzustimmen, und keine Lehrkraft stimmte „überhaupt nicht zu“ bzw. gab an, dies nicht zu wissen.

Welche Sprachen für die Erreichung dieses Ziels unterrichtlich relevant sein sollten, wurde von den UntersuchungsteilnehmerInnen unterschiedlich bewertet: Einer monolingualen Ausrichtung, d.h. der Aussage, im schulischen Fremdsprachenunterricht solle „nur die Zielsprache Bezugspunkt des Unterrichts sein“, stimmten 46,9 % der Befragten (n=292) zu (32,5 % „eher“, 14,4 % „voll und ganz“). 52,1 % wählten insgesamt die Negativoptionen (33,6 % „stimme eher nicht zu“, 18,5 % „stimme überhaupt nicht zu“) und 1 % der Befragten wählte die Option „weiß nicht“.<sup>6</sup> Während sich die Lehrkräfte hinsichtlich eines ausschließlich auf die Zielsprache ausgerichteten Unterrichts also eher neutral positionierten, erfuhr die Frage nach einer sprachkontrastiven Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts, in dem „Vergleiche zwischen Deutsch und der Zielsprache hergestellt werden“, mit 91,8 % (n=292) beinahe vollkommene Zustimmung (37,3 % „eher“, 54,5 % „voll und ganz“). Die Negativoptionen wurden von lediglich 7,8 % der Befragten ausgewählt (1 % „überhaupt nicht“, 6,8 % „eher nicht“). Zudem gab eine Lehrkraft an, nicht zu wissen, was sie von einem solchen Unterricht halte.

Schließlich wurden die Lehrkräfte um eine Bewertung der Aussage, im Fremdsprachenunterricht sollten „Vergleiche zwischen Herkunfts- und Familiensprachen der Schüler, Deutsch und der Zielsprache hergestellt werden“, gebeten. Hier wählten insgesamt 71,3 % (n=289) die Positivoptionen (41,5 % „eher“, 29,8 % „voll und ganz“), das heißt, die Mehrheit der Befragten war der Auffassung, dass alle potentiell in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen Inhalt von Sprachvergleichen sein sollten. Bei den Negativoptionen stimmten 4,5 % der Befragten „überhaupt nicht“ und 20,8 % „eher nicht“ zu. 3,5 % der Befragten gaben an, dies nicht zu wissen. Die Lehrkräfte sind also hinsichtlich der

---

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

Berücksichtigung aller in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen einerseits positiv eingestellt, andererseits ist die Bewertung hier weniger eindeutig als im Fall des sprachkontrastiven Modells, das Deutsch und die Zielsprache akzentuiert.<sup>7</sup>

Die Aussage, „zwei- oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sollten das Wissen zu ihren Herkunftssprachen aktiv in den Fremdsprachenunterricht einbringen“, erfuhr sehr hohe Zustimmung: 87,6 % der Lehrkräfte (n=291) stimmten insgesamt zu (36,4 % „eher“, 51,2 % „voll und ganz“). Nur 11,4 % der Befragten wählten die Negativoptionen aus (1,4 % „überhaupt nicht“ und 10 % „eher nicht“) und 1 % der UntersuchungsteilnehmerInnen wählte die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte generell eine sehr positive Einstellung gegenüber Sprachvergleich und -transfer zeigen. Eine rein monolinguale, zielsprachlich orientierte Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts wird eher neutral bewertet. Sprachvergleichen, die die Herkunftssprachen der SchülerInnen integrieren, sind die Lehrkräfte mehrheitlich positiv gegenüber eingestellt, wobei die Aussage, die SchülerInnen sollten Wissen über ihre Herkunftssprachen in den Unterricht einbringen, eindeutig positiv bewertet wird. Am stärksten favorisieren die Befragten für den Fremdsprachenunterricht jedoch ein sprachkontrastives Modell, das Deutsch und die Zielsprache akzentuiert.

Zur Differenzierung dieser Ergebnisse ziehen wir die Auswertung weiterer Fragen heran, bei denen die Lehrkräfte um Einschätzungen gebeten wurden, ob sich alle oder nur eng verwandte Sprachen für den Sprachvergleich eignen, und schließlich, ob die Lehrkräfte meinen, sie müssten die Sprachen, zu denen Bezüge hergestellt werden, auch selbst beherrschen.

Dem Statement „Nur eng verwandte Sprachen eignen sich für sprachvergleichendes Arbeiten“ stimmten 35 % der Befragten (n=283) zu (27,2 % „eher“, 7,8 % „voll und ganz“). 58,3 % wählten zu dieser Aussage die Negativoptionen (37,8 % „eher nicht“, 20,5 % „überhaupt nicht“). Die meisten Lehrkräfte meinen also nicht, dass nur eng verwandte Sprachen für den Sprachvergleich geeignet sind. In der Kontrollfrage („Alle Sprachen – auch nicht verwandte – eignen sich für sprachvergleichendes Arbeiten“) bleibt das Verhältnis ähnlich: Diesem Statement stimmten 53,5 % der Lehrkräfte (n=286) zu („eher“ 34,3 % bzw. „voll und ganz“ 19,2 %). Auffällig ist jedoch, dass in beiden Items relativ viele Befragte die Antwortoption „weiß nicht“ (bei dem Item zu „nur eng verwandten Sprachen“ waren dies 6,7 %, bei dem Item, das „alle Sprachen – auch nicht verwandte“ als geeignet postuliert, mit 12,9 % sogar fast doppelt so viele) auswählten. Dieses Antwortverhalten lässt – auch in Kombination mit der Dominanz der mittleren Optionen („stimme eher zu“ und „stimme eher nicht zu“) – auf eine Unsicherheit hinsichtlich der Bewertung der Aussagen schließen. Trotz dieser Unsicherheit ist deutlich, dass die Lehrkräfte generell alle Sprachen für geeignet erachten, Sprachvergleiche anzustellen.

Eine deutliche Tendenz zur Befürwortung durch die Lehrkräfte zeigte sich demgegenüber hinsichtlich der Aussage, Bezüge nur zwischen Sprachen zu realisieren, die sie auch selbst beherrschen: Diesem Statement stimmten insgesamt 63,3 % der Befragten (n=286) zu (36,7 % „eher“, 26,6 % „voll und ganz“), während 33,2 % der Lehrkräfte diese Aussage nicht unterstützen (7,3 % „stimme überhaupt nicht zu“, 25,9 % „eher nicht“). 3,5 % der UntersuchungsteilnehmerInnen gaben hier an, dies nicht zu wissen.

Während generell alle Sprachen als relevant und geeignet für sprachvergleichendes Arbeiten im Fremdsprachenunterricht bewertet werden, geben die Lehrkräfte hinsichtlich der Praxis insofern eine einschränkende Wertung ab, als sie der Überzeugung sind, dass sie die Sprachen, die Gegenstand sprachvergleichender Arbeiten sind, auch selbst beherrschen sollten.<sup>8</sup> Dies könnte ein Erklärungsansatz für die relativ hohe Unsicherheit bei der Bewertung der oben zitierten Aussage hinsichtlich der Integration aller potentiell relevanten Sprachen in den Unterricht sein. Hier hatten die Lehrkräfte vor allem der Aussage zugestimmt, die SchülerInnen selbst sollten Wissen zu ihren Sprachen einbringen.

Obwohl sich insgesamt eine deutlich positive Einstellung gegenüber mehrsprachigkeitsorientiertem Arbeiten aus den Ergebnissen ablesen lässt, haben uns bei der Konstruktion des Fragebogens mögliche Gründe für eine

---

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

Ablehnung mehrsprachigkeitsorientierter Arbeitsweisen interessiert. Neben dem bereits genannten Einwand, dass die Lehrkräfte selbst die thematisierten Sprachen beherrschen sollten, könnten ablehnende Einstellungen in der Überzeugung begründet liegen, die Thematisierung von Ähnlichkeiten oder Unterschieden verschiedener Sprachen sei für die SchülerInnen verwirrend und führe zu lernhinderlichen Interferenzen. Auch dazu haben wir die Lehrkräfte befragt: Die Annahme, dass „die Sprachen, die ein Mensch spricht, im Gehirn miteinander verbunden sind“ bildet im Sinne der Texte des Europarats einen übergeordneten kognitionspsychologischen Bezugspunkt, der sprachvergleichendes Arbeiten rechtfertigen könnte. Dieser Aussage stimmten 77,3 % der Lehrkräfte (n=282) zu (49,6 % „voll und ganz“, 27,7 % „eher“). Die Option „stimme überhaupt nicht zu“ wählte kein/e Befragte/r aus; die Antwortmöglichkeit „stimme eher nicht zu“ wurde von nur 2,8 % der Lehrkräfte angekreuzt. Auffällig ist jedoch, dass 19,9 % der UntersuchungsteilnehmerInnen angaben, nicht zu wissen, ob die verschiedenen Sprachen von SprecherInnen im Gehirn miteinander verbunden sind.

Die Aussage „Die Thematisierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen ist vorteilhaft für den Sprachlernprozess“ kann als unmittelbar mit der zuvor formulierten kognitionspsychologischen Prämisse verbunden und als deren unterrichtspraktische Konsequenz angenommen werden. Hier stimmten 93,8 % der Befragten (n=287) zu (55,1 % „voll und ganz“, 38,7 % „eher“). Nur insgesamt 4,8 % der UntersuchungsteilnehmerInnen gaben an, hiermit „überhaupt nicht“ (0,3 %) oder „eher nicht“ (4,5 %) übereinzustimmen. Zudem kreuzten 1,4 % der Lehrkräfte die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ an.<sup>9</sup> Beinahe alle Befragten sehen also generell Vorteile der Thematisierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen und Kulturen.

Hinsichtlich des angenommenen Lernvorteils, der sich durch Transferaktivitäten einstellt, wurden die UntersuchungsteilnehmerInnen um eine Bewertung der Aussage „Schülerinnen und Schüler profitieren von ihrem sprachlichen Vorwissen, wenn sie Bekanntes auf Unbekanntes transferieren“ gebeten. Hier stimmte mit 97,2 % (n=283) die Mehrheit der Befragten zu (73,5 % „voll und ganz“, 23,7 % „eher“). Nur insgesamt 1,8 % der Befragten wählten diesbezüglich die Antwortmöglichkeiten „stimme eher nicht zu“ (1,4 %) oder „stimme überhaupt nicht zu“ (0,4 %). Auch gaben lediglich 1,1 % der Lehrkräfte an, dies nicht zu wissen. Was darüber hinaus eine Differenzierung von positivem und negativem Transfer angeht, so stimmten der Aussage „positiver Transfer ist für das Sprachenlernen förderlicher als negativer Transfer schädlich ist“ 73,8 % der Lehrkräfte (n=283) zu (34,6 % „eher“, 39,2 % „voll und ganz“). Nur insgesamt 4,6 % der Lehrkräfte wählten die Negativoptionen, wobei 1,8 % „überhaupt nicht“ und 2,8 % „eher nicht“ zustimmten. Auffällig ist bei diesem Item wiederum die mit 21,6 % hohe Anzahl an Lehrkräften, die die Option „weiß nicht“ ankreuzten. Dies legt die Deutung nahe, dass die meisten Lehrkräfte zwar einerseits Transferaktivitäten begrüßen und deren Lernvorteil positiv bewerten, dass jedoch einige Befragte andererseits diesen Vorteil scheinbar nicht als ausreichend sicher einschätzen. Die Annahme, Lehrkräfte stünden Transferaktivitäten wegen der Interferenzgefahr generell ablehnend gegenüber, die Ausgangspunkt für die Konstruktion des Items war, wird also entkräftet; mehrheitlich stimmten die Befragten der Aussage, dass positiver Transfer nützlicher als negativer Transfer schädlich sei, zu. Wenn Interferenzen in der Frage jedoch explizit thematisiert werden, sinkt die Zustimmung. Ähnliches konnten wir auch im Antwortverhalten zu anderen Fragen beobachten: Allgemein formulierte Aussagen erfuhren oftmals eine deutlichere Zustimmung als ihre konkretisierenden Pendanten, die auch explizit auf mögliche Probleme von Sprachlernprozessen hinwiesen.

### **Factual questions: Welche Unterrichtspraktiken realisieren die Befragten zu sprachvergleichender Arbeit im Fremdsprachenunterricht?**

Zum Abgleich mit den Einstellungen zu Sprachreflexion und Sprachvergleich wurden die UntersuchungsteilnehmerInnen gebeten anzugeben, welche Erfahrungen sie mit unterrichtlichen Praktiken in diesem Bereich haben.

Die Frage, ob sie in ihrem Unterricht Sprachvergleiche vornehmen, wurde von 96,5 % der Befragten (n=289) bejaht.<sup>10</sup> Zu konkreten Realisierungsformen des Sprachvergleichs befragt, gaben die Lehrkräfte Folgendes an: 84,6 % der UntersuchungsteilnehmerInnen (n=281) gaben an, Sprachvergleiche vorzunehmen, indem sie „oft“ (66,5 %) oder „sehr oft“ (18,1 %) „spontan auf andere Sprachen verweisen“. 15,3 % der Befragten gaben an, dies „nie“ (0,4 %) oder „selten“ (14,9 %) zu tun. „Gelegentlich geplante Sprachvergleiche“ hingegen nehmen nur 30,5 % der

---

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

Lehrkräfte (n=272) (1,1 % „sehr oft“, 29,4 % „oft“) vor, während 59,6 % bzw. 9,9 % der Befragten angaben, geplante Vergleiche nur „selten“ oder „nie“ anzustellen. „Zusatzmaterialien für Sprachvergleiche“ benutzen ihren eigenen Angaben zufolge insgesamt wenige der befragten LehrerInnen. Hier wählten 9,1 % die Antwortoption „oft“, während kein Befragter die Option „sehr oft“ wählte (n=265). Insgesamt 90,9 % der Befragten sagten aus, „nie“ (40,4 %) oder „selten“ (50,6 %) Zusatzmaterialien zur Gestaltung von Sprachvergleichen zu benutzen.

Insgesamt lässt sich also ein Bruch zwischen der generellen Aussage, Sprachvergleiche anzustellen und Angaben zu konkreten Formen ihrer Realisierung feststellen. Zwar geben die Lehrkräfte mehrheitlich an, Sprachvergleiche vorzunehmen. Gleichzeitig werden diese sehr häufig spontan, selten geplant und so gut wie nie unter Zuhilfenahme von Zusatzmaterialien gestaltet. Auffällig sind die Unterschiede bei der Anzahl jener Lehrkräfte, die die Items nicht beantwortet haben. 8 Befragte haben die generelle Frage nach Sprachvergleich nicht beantwortet, bei der Frage nach spontanen Vergleichen unterließen 16 der UntersuchungsteilnehmerInnen die Antwort und bei den Fragen nach geplanten bzw. durch Zusatzmaterial gestützten Sprachvergleichen sogar 25 bzw. 32. Dies könnte erneut so gedeutet werden, dass die Lehrkräfte hinsichtlich geplanter Verfahren und solcher, die Zusatzmaterialien integrieren, unsicher sind oder aber, dass solche Verfahren gar nicht so häufig verwendet werden, wie die Lehrkräfte glauben.

### 3.3. Einstellungen und Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte: Mehrsprachigkeitsbezogene unterrichtliche Verfahren – „Plurale Ansätze“ im Fremdsprachenunterricht

In einem weiteren Frageblock wurden parallel zu Kap. 3.2 Einstellungen (*attitudinal questions*) und Unterrichtserfahrungen (*factual questions*) in einen Zusammenhang gestellt: Zunächst wurden Verfahren und konkrete Materialien zum mehrsprachigkeitsbezogenen Arbeiten genannt, wobei die Lehrkräfte deren Lernförderlichkeit bewerten sollten. In einem zweiten Schritt wurden die Lehrkräfte zu ihren diesbezüglichen Erfahrungen befragt. Abgedeckt wurden verschiedene Ausprägungen „Pluraler Ansätze“ (Definition s.o., vgl. auch Candelier et al. 2009), denen für sie typische unterrichtliche Verfahren zugeordnet wurden:

1. Der Ansatz der Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität (*éveil aux langues*) widmet sich beispielsweise Verfahren wie der Arbeit mit Lautmalereien (vgl. Kervran 2006: 27) oder dem Vergleich verschiedener Sprachversionen von Märchen (vgl. Behr 2005: 18).
2. Der Ansatz des integrierten Sprachenlernens thematisiert Verfahren wie z.B. die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio oder anderen Sprachenportraits (vgl. Krumm 2003b).
3. Der Ansatz der Interkomprehension fordert die Lehrkräfte dazu auf, die Arbeit mit sprachverwandten Texten und Erschließungstechniken zu bewerten (vgl. z.B. Bär 2009).
4. Der Ansatz der Interkulturalität drückt sich in Fragen zu perspektivwechselnden und empathiefördernden Verfahren aus (vgl. z.B. Grau 2006).

#### **Attitudinal questions: Zur Einschätzung der Lernförderlichkeit unterrichtspraktischer Verfahren im Kontext der „Pluralen Ansätze“**

Die folgende Darstellung hierarchisiert einzelne sprachreflexive Verfahren danach, als wie lernförderlich diese von den Lehrkräften beurteilt wurden.

Tab. 1: Hierarchisierung der Lernförderlichkeit sprachreflexiver und interkomprehensiver Verfahren

Verfahren	Prozentsatz der Lehrkräfte, die das Verfahren für lernförderlich halten
Projektstage zu einzelnen Sprachen oder Sprachfamilien	70,2



Anfertigen von Sprachportraits und Sprachbiographien, in denen Schüler ihre Sprachen reflektieren	51,8
Übungen zur Erschließung von Lesetexten in Sprachen, die der Unterrichtssprache verwandt sind	48,5
Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio des Europarats	38,5

Am lernförderlichsten wurde das Verfahren „Projektstage zu einzelnen Sprachen oder Sprachfamilien“ bewertet (22,6 % „sehr lernförderlich“, 47,6 % „eher lernförderlich“, n=288). 20,4 % der Lehrkräfte hielten dieses Verfahren für „eher nicht lernförderlich“ (13,5 %) bzw. „überhaupt nicht lernförderlich“ (6,9 %), 9,4 % der Befragten wählten die Option „weiß nicht“.<sup>11</sup> Das „Anfertigen von Sprachportraits und Sprachbiographien, in denen die Schüler ihre Sprachen reflektieren“, hielten die Befragten (n=286) ebenfalls mehrheitlich für lernförderlich (10,5 % „sehr lernförderlich“, 41,3 % „eher lernförderlich“). Rund ein Drittel der Lehrkräfte hingegen hielt dies für „überhaupt nicht lernförderlich“ (7,0 %) oder „eher nicht lernförderlich“ (26,6 %). Bei dem Item „Übungen zur Erschließung von Lesetexten in Sprachen, die der Unterrichtssprache verwandt sind“ wählten die Lehrkräfte (n=289) zwar mehrheitlich die positiven Optionen (12,5 % „sehr lernförderlich“, 36 % „eher lernförderlich“), für die negativen Optionen entschieden sich rund 32 % der Befragten (21,8 % „eher nicht lernförderlich“, 10,4 % „überhaupt nicht lernförderlich“). Dennoch handelt es sich bei allen Items außer jenem zu den Projekttagen um unsichere Antworten. Damit ist gemeint, dass die mittleren Optionen „eher förderlich“ und „eher nicht förderlich“ dominant gewählt wurden und der Prozentsatz an „weiß-nicht“-Antworten vergleichsweise hoch war: Bei der interkomprehensiven Erschließung von Lesetexten wählten 19,4 % und bei der Frage nach den Sprachportraits 14,7 % die Option „weiß nicht“. Die „Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio des Europarates“ wurde am unsichersten bewertet: Die Bewertungen verteilten sich zu ungefähr jeweils einem Drittel der Befragten (n=283) auf die Positivoptionen (38,5 %), die Negativoptionen (32,5 %) und die „weiß-nicht“-Option (29 %). Die mittleren Kategorien (32,5 % „eher lernförderlich“ und 25,4 % „eher nicht lernförderlich“) überwogen auch hier, so dass auch diese Antwort als in hohem Maße unsicher gelten darf.

Sprachvergleichende Methoden im Bereich der sprachlichen Mittel (v.a. Wortschatz und Grammatik) schätzten die Befragten hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit sehr heterogen ein. So fanden sich in diesem Frageblock zwei Verfahren, die mehrheitlich als nicht förderlich bewertet wurden.

Tab. 2: Hierarchisierung der Lernförderlichkeit von Verfahren, die sich auf Wortschatz und sprachliche Strukturen beziehen

Verfahren	Prozentsatz der Lehrkräfte, die das Verfahren für lernförderlich halten
Einüben von zwei- oder mehrsprachigen Dolmetschsituationen (z.B. beim Schüleraustausch)	88,2
Mehrsprachige Wortschatzarbeit	82,8
Vergleich idiomatischer Redewendungen in unterschiedlichen Sprachen	79,8
Sprachhistorisch vergleichende Erklärungen im Grammatikunterricht	40,1
Lautmalereien (z.B. Tiergeräusche) in verschiedenen Sprachen vergleichen	40,5

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

88,2 % der Lehrkräfte (n=289) hielten das „Einüben von zwei- oder mehrsprachigen Dolmetschsituationen (z.B. beim Schüleraustausch)“ für förderlich (43,6 % „eher förderlich“, 44,6 % „sehr förderlich“). 8,3 % der Befragten waren eher gegenteiliger Auffassung (2,1 % „überhaupt nicht förderlich“, 6,2 % „eher nicht förderlich“) und 2,5 % der UntersuchungsteilnehmerInnen kreuzten die Option „weiß nicht“ an. Auch „mehrsprachige Wortschatzarbeit“ wurde von 82,8 % der Lehrkräfte (n=291) als förderlich (46,4 % „eher förderlich“, 36,4 % „sehr förderlich“) bewertet. Insgesamt 13,4 % der Befragten gaben an, eine solche Wortschatzarbeit sei „eher nicht“ (12,4 %) bzw. „überhaupt nicht förderlich“ (1,0 %) und 3,8 % der UntersuchungsteilnehmerInnen gaben an, dies nicht zu wissen. Den „Vergleich idiomatischer Redewendungen in unterschiedlichen Sprachen“ hielten 79,8 % der Lehrkräfte (n=288) für förderlich (53,8 % „eher förderlich“, 26 % „sehr förderlich“). 17,4 % hingegen gaben „überhaupt nicht“ (2,8 %) bzw. „eher nicht förderlich“ (14,6 %) an. 2,8 % der Befragten kreuzten hier „weiß nicht“ an. Für nicht lernförderlich hielten die meisten Befragten hingegen „sprachhistorisch vergleichende Erklärungen im Grammatikunterricht“: Insgesamt 55,3 % der Lehrkräfte (n=289) wählten hier die Negativoptionen (15,2 % „überhaupt nicht förderlich“, 40,1 % „eher nicht förderlich“). 40,1 % hielten dieses Verfahren für förderlich (31,8 % „eher förderlich“, 8,3 % „sehr förderlich“). 4,5 % der Befragten gaben an, dies nicht zu wissen. Ebenfalls überwiegend nicht förderlich bewerteten die Lehrkräfte (49,5 % der Befragten (n=287) das Vergleichen von „Lautmalereien (z.B. Tiergeräusche) in verschiedenen Sprachen“ („überhaupt nicht“ 10,1 %, „eher nicht förderlich“ 39,4 %). 40,5 % der Befragten wählten die Positivoptionen (30,7 % „eher förderlich“, 9,8 % „sehr förderlich“) und 10,1 % der Lehrkräfte entschieden sich für die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“. Allerdings deuten die hohe Anzahl der Antworten in den mittleren Kategorien ebenso wie die häufigen „weiß-nicht“-Antworten auf ein unsicheres Antwortverhalten hin.

Schließlich wurden Verfahren des interkulturellen Lernens thematisiert, die alle als sehr förderlich bewertet wurden.

Tab. 3: Hierarchisierung der Lernförderlichkeit von Verfahren zum interkulturellen Lernen

Verfahren	Prozentsatz der Lehrkräfte, die das Verfahren für lernförderlich halten
Texte aus seiner anderen Perspektive neu- oder umschreiben	94,1
Literarische Texte szenisch interpretieren	92,4
Märchen in verschiedenen Sprachversionen lesen und vergleichen	61,4

Das Verfahren „Texte aus einer anderen Perspektive neu- oder umzuschreiben“ hielten die meisten Lehrkräfte (94,1 %, n=286) für lernförderlich (70,3 % „sehr förderlich“, 23,8 % „eher förderlich“). Keine/r der Befragten entschied sich für „überhaupt nicht förderlich“, nur 2,8 % hielten dies für „eher nicht förderlich“ und nur 3,1 % der UntersuchungsteilnehmerInnen wählten die Option „weiß nicht“ aus. Die Antwort ist also sehr sicher, was ebenso für das Verfahren „Literarische Texte szenisch interpretieren“ gilt. Dieses Verfahren hielten 92,4 % der Lehrkräfte (n=289) für lernförderlich („sehr förderlich“ 56,1 %, „eher förderlich“ 36,3%). 5,5 % der Befragten gaben an, dies „eher nicht“ für förderlich zu halten, kein/e UntersuchungsteilnehmerIn hielt dies für „überhaupt nicht förderlich“ und 2,1 % der Lehrkräfte kreuzten die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ an. „Märchen in verschiedenen Sprachversionen lesen und vergleichen“ qualifizierten 61,4 % der Befragten (n=290) als „eher“ (48,3 %) oder „sehr“ (13,1 %) förderlich. 29 % der Lehrkräfte entschieden sich für die Negativoptionen („überhaupt nicht förderlich“ 3,1 %, „eher nicht förderlich“ 25,9 %), und 9,7 % markierten die „weiß-nicht“-Option.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beinahe alle im Fragebogen genannten Verfahren als lernförderlich eingeschätzt werden. Dennoch können nur wenige Verfahren für sich beanspruchen, von den Lehrkräften eindeutig als „sehr lernförderlich“ qualifiziert zu werden. Die Lehrkräfte beurteilten Ansätze des interkulturellen Lernens, die hier mit Verfahren der Textarbeit assoziiert werden (szenische Interpretation und perspektiv-

wechselndes Schreiben) sowie konkrete Sprachmittlungsarbeit (zweisprachiges Dolmetschen) als sehr lernförderlich. Bei den weiteren neun Items – die sprachreflexive Verfahren abdecken – sind die Antworten weitaus heterogener, was auf eine höhere Unsicherheit der Befragten schließen lässt.

**Factual questions: Erfahrungen der Lehrkräfte mit unterrichtspraktischen Verfahren im Kontext der „Pluralen Ansätze“**

Die Lehrkräfte wurden darüber hinaus gefragt, mit welchen der genannten Verfahren sie selbst über Erfahrungen verfügen. Die folgende Darstellung listet die Verfahren nach der Häufigkeit der Erfahrungen, die die Lehrkräfte mit ihnen haben, auf.

Tab. 4: Angaben zu Erfahrungen der Befragten mit einzelnen unterrichtlichen Verfahren<sup>12</sup>

Verfahren	Prozentsatz der Lehrkräfte, die Erfahrung mit dem Ansatz zu haben
Einüben von zwei- oder mehrsprachigen Dolmetschsituationen	64,3
Mehrsprachige Wortschatzarbeit	57,9
Vergleichen idiomatischer Redewendungen	51,5
Sprachhistorisch vergleichende Erklärungen im Grammatikunterricht	30,6
Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio des Europarats	27,6
Märchen in verschiedenen Sprachversionen lesen und vergleichen	27,3
Lautmalerei (z.B. Tiergeräusche) in verschiedenen Sprachen vergleichen	26,6
Projektstage zu einzelnen Sprachen oder Sprachfamilien	22,2
Anfertigen von Sprachportraits und Sprachbiographien	18,5
Übungen zur Erschließung von Lesetexten in Sprachen, die der Unterrichtssprache verwandt sind	18,2

Während jeweils die Mehrheit der Befragten angab, mit dem „Einüben von zwei- oder mehrsprachigen Dolmetschsituationen“, „Mehrsprachige Wortschatzarbeit“ und „Vergleichen idiomatischer Redewendungen“ Erfahrungen zu haben, verfügt bezüglich aller anderen genannten Verfahren weniger als ein Drittel über Erfahrungen. Mehrsprachigkeitsbezogene methodisch-didaktische Verfahren sind also in der Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte durchaus präsent, jedoch in sehr uneinheitlicher Frequenz.

#### 4. Zusammenfassende Reflexion der Ergebnisse und Ausblick

Abschließend sollen die Ergebnisse unter den eingangs formulierten Hypothesen zusammengefasst und diskutiert werden.

---

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

Die erste Hypothese – „Lehrkräfte sind mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen gegenüber positiv eingestellt“ – hat sich bei der Auswertung der Daten bestätigt. Insgesamt bewerten die Lehrkräfte die hier fokussierten Aspekte Sprachreflexion und Sprachvergleich positiv und lernförderlich, wobei sich die Beurteilung sowohl auf schulische als auch lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezieht. Die hohe Zustimmung bei den Items, die nach der Lernförderlichkeit konkreter unterrichtlicher Verfahren im Kontext „Pluraler Ansätze“ fragen, ist ebenfalls in diesem Sinne zu werten: Hier werden fast alle angegebenen Verfahren als lernförderlich bewertet, besonders positiv bewerten die Lehrkräfte solche Vorgehensweisen, die dem Ansatz des interkulturellen Lernens zuzuschreiben sind.

Die Berücksichtigung aller in den Lerngruppen präsenten Sprachen wird von den Lehrkräften ebenfalls grundsätzlich positiv bewertet, Einschränkungen sind jedoch zu beobachten, wenn die Befragten meinen, nur Sprachen, die sie selbst beherrschten, sollten im Unterricht sprachvergleichend thematisiert werden. Insgesamt konnte sowohl bei sprach- als auch bei kulturbezogenen Fragen eine deutliche Favorisierung von Aussagen festgestellt werden, die Deutsch und Zielsprache kontrastieren, sowie eine weitaus geringere Zustimmung (beispielsweise hinsichtlich der unterstellten Lernförderlichkeit) zu Aussagen, in denen plurale Elemente thematisiert wurden.

Die zweite Hypothese – „Lehrkräfte verfügen über Erfahrung mit der Realisierung mehrsprachigkeitsorientierter Verfahren“ – konnte ebenfalls bestätigt werden. Die meisten Lehrkräfte integrieren mehrsprachigkeitsorientierte Verfahren in ihren Unterricht. Auch hier legt jedoch das Antwortverhalten Differenzierungen nahe: Obwohl die Mehrheit der UntersuchungsteilnehmerInnen eigenen Angaben zufolge Sprachvergleiche vornimmt, dominieren dabei spontane Aktivitäten, während systematische Planungen, die auch entsprechendes Zusatzmaterial integrieren, Ausnahmen bleiben. Sprachvergleich und -reflexion finden in starkem Maße kontrastiv mit Bezug auf die Sprache Deutsch und die Zielsprache statt. Andere Schulfremdsprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit spielen den hier ermittelten Aussagen der Lehrkräfte nach hingegen eine untergeordnete Rolle in der Unterrichtspraxis, obwohl – wie oben dargestellt – der Lernförderlichkeit ihrer Integration von den UntersuchungsteilnehmerInnen in hohem Maße zugestimmt wird.

Insgesamt zeigen die Charakterisierung der Stichprobe und die Antworten der Lehrkräfte, dass die Realität des Fremdsprachenunterrichts an den niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen sowohl auf Lehrer- als auch auf Schülerseite von sprachlich-kultureller Heterogenität geprägt ist, so dass hinsichtlich der Lernerorientierung sowie einer stärkeren Bezugnahme schulischen Fremdsprachenunterrichts auch auf außerschulisches Sprachenlernen eine intensivere Berücksichtigung mehrsprachigkeitsorientierter Verfahren sicherlich lohnenswert wäre und in Curricula, Materialien und der Unterrichtspraxis verankert werden sollte. Gleichzeitig konnten wir aber auch feststellen, dass die sprachliche Heterogenität sich in Schüler- und Lehrerschaft auf unterschiedliche Sprachen bezieht sowie auf eine unterschiedlich starke Verankerung nicht-deutscher Sprachen in der außerschulischen Lebenswelt. Diese Diskrepanz könnte ein Erklärungsansatz dafür sein, warum die Lehrkräfte Sprachvergleiche in erster Linie in Bezug auf Deutsch und andere Schulfremdsprachen vornehmen, während sie die Herkunfts- und Umgebungssprachen ihrer SchülerInnen nicht oder nur wenig thematisieren, obwohl sie sich gleichzeitig dafür aussprechen, dass die SchülerInnen ihr Wissen zu diesen Sprachen in den Unterricht einbringen sollen. Ursächlich für dieses widersprüchliche Antwortverhalten könnte der – in den Antworten ebenfalls bestätigte (vgl. Kap. 3.2) – Einwand sein, Mehrsprachigkeit könne im Unterricht nicht berücksichtigt werden, weil die Lehrkräfte nur Sprachen thematisieren sollten, die sie selbst aktiv beherrschen. Dem in der fachdidaktischen Literatur mehrfach formulierten Ansatz, SchülerInnen generell zu individuellen Transferprozessen zu ermuntern und sie gegebenenfalls als „ExpertInnen“ für einzelne Sprachen in den Unterrichtsdiskurs zu integrieren (vgl. Auger 2008; Hu 2008), scheinen die Lehrkräfte demnach ambivalent gegenüber zu stehen.

Das Antwortverhalten der befragten Lehrkräfte kann generell als Bestätigung bereits bekannter empirischer Arbeiten zu Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität gewertet werden. Auch in anderen, methodologisch allerdings sehr unterschiedlich verorteten Studien (z.B. Behr 2007; Crochot 2006; Göbel, Vieluf & Hesse 2010; Hu 2003; Neveling 2012) wird die positive Grundhaltung gegenüber mehrsprachigkeitsorientierten Verfahren bei ihrer gleichzeitig spärlichen Anwendung durch Fremdsprachenlehrkräfte als Ergebnis formuliert. Das vorliegende Datenmaterial differenziert die genannten Arbeiten jedoch in einigen Aspekten: Während Crochot (2006) ausschließlich danach gefragt hat, ob die UntersuchungsteilnehmerInnen bestimmte Ansätze kennen, geht der hier vorgestellte Fragebogen

insofern darüber hinaus, als wir auch nach der tatsächlichen Erfahrung gefragt haben, die mit der alleinigen Kenntnis nicht übereinstimmen muss. Dies haben die Auswertungen auch bestätigt. Auch ist die Größe der Stichprobe und die Berücksichtigung von Lehrkräften verschiedener Fremdsprachen neu, während etwa Crochot (2006) sich vornehmlich mit Deutschlehrkräften beschäftigte und Neveling (2012) sowie Mehlhorn & Neveling (2012) lediglich Spanisch- und Russischlehrkräfte befragten. Im Vergleich zu der Untersuchung von Göbel, Vieluf & Hesse (2010) hat der hier vorgestellte Fragebogen nicht nur generell nach dem „Aufgreifen“ und der „Nutzung verschiedener Sprachen“ (Göbel, Vieluf & Hesse 2010: 109), sondern nach konkreten Verfahren, wie dies realisiert wird, gefragt.

Interessant ist die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen den beiden Hypothesen – also den Einstellungen und den Unterrichtspraktiken der befragten Lehrkräfte. Bei der Auswertung der Fragen, die in diesem Abschnitt analysiert wurden, haben wir auch untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der Bewertung der Lernförderlichkeit und den eigenen Erfahrungen mit den Methoden und Unterrichtspraktiken erkennbar ist. Dabei stand die Annahme im Hintergrund, dass diejenigen Ansätze, die von den Lehrkräften als besonders lernförderlich oder nicht lernförderlich charakterisiert werden, auch diejenigen sein müssten, bezüglich derer sie über Unterrichtserfahrungen verfügen. Unterstellt wurde dabei die Annahme: Je höher der Grad der Erfahrung, desto eindeutiger werden die Verfahren als „lernförderlich“ oder „nicht lernförderlich“ qualifiziert. Diese Hypothese hat sich beim Datenabgleich nicht bestätigt. Grundsätzlich legen die hohen Übereinstimmungen einzelner Items, die nach Einstellungen und Unterrichtspraktiken fragen, nahe, dass die Angaben der Lehrkräfte insofern stimmig sind, als sich keine eklatanten Widersprüche ergeben, sondern die Tendenzen bei *attitudinal questions* und *factual questions* meist konsensuell sind. Inwieweit jedoch eine unmittelbare kausale Abhängigkeit zwischen Angaben zu linguistischen Überzeugungen (z.B. „ich gehe davon aus, dass die Sprachen im Gehirn vernetzt sind“) und bewusster Steuerung unterrichtlicher Verfahren, die daran geknüpft sind („und deshalb setze ich vernetzungsförderliche Verfahren, wie z.B. mehrsprachige Wortschatzarbeit ein“) besteht, kann aus den vorliegenden Daten nicht hergeleitet werden.

In Anschlussarbeiten sollten die Daten des vorliegenden Fragebogens zunächst einer detaillierteren Analyse unterzogen und zum anderen durch qualitativ ausgerichtete Fragestellungen und Erhebungsmethoden ergänzt werden. Interessant wären dabei ergänzende Auswertungen der Daten hinsichtlich der Frage, ob sich bestimmte Gruppen, die sich durch ähnliches Antwortverhalten charakterisieren, ausmachen lassen. Hier könnte ein Zusammenhang vermutet werden zwischen der eigenen sprach- und lernerbiographischen Prägung der Befragten und ihren Einstellungen zu Unterrichtspraktiken hinsichtlich Mehrsprachigkeit/ Mehrkulturalität. Es läge die Vermutung nahe, dass gerade die Lehrkräfte, die selbst mehrere Sprachen unterrichten oder im außerschulischen Alltag regelmäßig andere Sprachen außer Deutsch sprechen, dem Thema gesteigerte Aufmerksamkeit zukommen lassen. So haben beispielsweise Göbel & Helmke (2010) hinsichtlich des interkulturellen Lernens einen ähnlichen Zusammenhang ausgemacht: Fremdsprachenlehrkräfte, die in ihrem Alltag selbst stark interkulturell agieren und über entsprechende Erfahrungen verfügen, akzentuieren diesen Bereich auch in ihrem Unterricht stärker als dies Lehrkräfte tun, die nicht über einen entsprechenden lebensweltlichen Hintergrund verfügen. Hier wäre insbesondere die Untersuchung der Einstellungen von Fremdsprachenlehrkräften mit Migrationshintergrund (vgl. Djemai-Runkel in diesem Heft), die gegebenenfalls selbst lebensweltlich mehrsprachig sind, ein lohnender Anknüpfungspunkt.

Hinsichtlich der Grundprämissen zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, die in Anlehnung an den GER als Ausgangspunkt der Fragebogenentwicklung formuliert wurden (vgl. Kap. 2), haben sich aus der Arbeit mit dem Datenmaterial einige Differenzierungen ergeben, die in Anschlussarbeiten Berücksichtigung finden sollten:

Was die Vernetzung der Sprachen in kognitionspsychologischer Hinsicht angeht, könnte das ambivalente Antwortverhalten hinsichtlich einer Integration lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Lehrkräfte den Zusammenhang zwischen schulischem Fremdsprachenunterricht und außerschulischem Spracherwerb als weniger eng bewerten als dies der GER (Europarat 2001) suggeriert: Zwar sprechen einige Modelle (v.a. Herdina & Jessner 2002) sehr dafür, dass Erwerbs- und Lernprozesse starke Ähnlichkeiten aufweisen. Welche Unterschiede zwischen schulischem Lernen und außerschulischem Erwerben jedoch dennoch bestehen und unter welchen Bedingungen genau die im GER postulierten Lernvorteile

entstehen, ist jedoch keineswegs geklärt, so dass das Antwortverhalten der UntersuchungsteilnehmerInnen hier auch auf die nicht abschließend untersuchte Forschungsfrage verweisen dürfte. Diesbezüglich wäre es wünschenswert, mittels der Erhebung subjektiver Theorien von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit und -kulturalität differenziertere Aussagen zum Verhältnis lebensweltlicher und schulischer Mehrsprachigkeit (vgl. z.B. Meron-Minuth 2012) zu gewinnen.

Das Verhältnis von grundsätzlicher Überzeugung des Lernvorteils hinsichtlich der Ausbildung mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenz über Sprachvergleich und die Integration von Transferaktivitäten in den Fremdsprachenunterricht bei gleichzeitiger Zögerlichkeit hinsichtlich der unterrichtspraktischen Umsetzung kann den Rückschluss zulassen, dass die Lehrkräfte nur wenige Materialien kennen, und gleichzeitig von deren Wirksamkeit hinsichtlich des sprachlich-kulturellen Lernzuwachses nicht gänzlich überzeugt sind. Hier wären in der nächsten Zeit weitere empirische Arbeiten interessant, die sich ausdrücklich der Untersuchung konkreter Verfahren, die konzeptionell bereits entwickelt wurden – wie beispielsweise denen der oben erwähnten Materialdatenbank des RePA – widmen.

Lediglich andeutungsweise behandelt wurde in diesem Beitrag der Begriff der Mehrkulturalität, wobei in erster Linie die grundsätzliche Verbindung von Sprachen- und Kulturlernen akzentuiert wurde. Gerade die außergewöhnlich hohe Zustimmung zu Fragen, die sich mit Kulturvergleich und perspektivwechselnden Verfahren befassen, sollte Anlass dafür geben, diesen Bereich in Zukunft noch genauer zu untersuchen. Die eindeutig positive Bewertung kontrastierender Verfahren im Bereich des interkulturellen Lernens wirft hier auch die Frage des Verhältnisses von Interkulturalität und Mehrkulturalität auf, das begrifflich jedoch kaum geklärt ist (vgl. Delanoy in diesem Heft). Gerade eine stärkere Akzentuierung des pluralen Elements im Kulturlernen könnte hier ein lohnender Ansatz sein: Die Neigung der Befragten, kontrastive Arbeitsweisen stärker zu akzentuieren als plural-relativierende, könnte ein Ansatzpunkt für die Frage sein, ob in diesen Auswertungsergebnissen nicht die Perpetuierung einer fremdsprachendidaktischen Praxis deutlich wird, die nicht selten als problematisch diskutiert wird (vgl. z.B. Coste, Moore & Zarate 2009). So stellen beispielsweise Blanchet & Coste (2010) eine zunehmende Verengung des Begriffs „interculturel“ fest, der ihrer Ansicht nach auf die „connaissance de ‚la‘ culture nationale cible“ (Blanchet & Coste 2010: 8) reduziert wird und vor allem mit der Etablierung binäroptioneller Relationen („eigene“ versus „fremde“ Kultur, siehe dazu auch kritisch Blell & Doff in diesem Band) arbeitet. Die pluralen Elemente, die konstituierend für den GER und den RePA sind, bleiben aus diesem Modell ausgeklammert, so dass die Praxis gegebenenfalls mit den theoretischen Prämissen sprachlich-kulturellen Lernens, wie sie die Texte des Europarates entwerfen, kollidiert.

Abschließend sollten die Ergebnisse der Fragebogenerhebung an die unterrichtliche Praxis der Lehrkräfte rückgekoppelt werden. Wünschenswert vor diesem Ziel wären beispielsweise Schulbegleitforschungsprojekte, in deren Mittelpunkt die Entwicklung und Implementierung konkreter Unterrichtsszenarien und ihre gleichzeitige Erforschung (vgl. Bermejo Muñoz in diesem Heft, Schädlich & Martinez 2012) stehen. Auf diese Weise würde durch eine Arbeit mit veränderten Methoden und Materialien die Integration der im GER verankerten Vorstellung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität deutlicher in die Unterrichtspraxis integriert und gleichzeitig eine empirische Basis zur Erforschung ihrer Wirksamkeit gelegt werden.<sup>13</sup>

## Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth & Marx, Nicole (2010), *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr.
- Auger, Nathalie (2008), D'une méthodologie ethnographique à la transformation des pratiques de classe: le cas des élèves migrants en France. In: Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgen & Kunkel, Melanie (Hrsg.), *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 235-249.
- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

---

Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2005), *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Behr, Ursula (2007), *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojekts der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Blanchet, Philippe & Coste, Daniel (Hrsg.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'interculturalité'. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (1995), Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 8-19.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (1996), Einleitung: Begegnungen mit dem Fremden und die Didaktik des Fremdverstehens. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.), *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen: Ferberg, IX-XVIII.
- Byram, Michael (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel (2009), „L'éveil aux langues“ – ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen... und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. In: Wiater, Werner & Videsott, Gerda (Hrsg.), *Migration und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt: Peter Lang, 93-114.
- Candelier, Michel; Camilleri Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph & Schröder-Sura, Anna (Hrsg.) (2009), *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (dt. Fassung)*. Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz.
- Caspari, Daniela & Rössler, Andrea (2008), Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 1, 61-82.
- Christ, Herbert (2006), Fächer übergreifend lernen in mehrsprachigen Modulen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen: Narr, 285-302.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire (parution initiale 1997)*. Conseil de l'Europe.
- Crochot, Françoise (2006), *Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme (mémoire de Master sous direction de Michel Candelier, Université du Maine)*. [Online unter <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ZZNOcBp8W4I=&tabid=174&language=en-GB>. 31. Juli 2013].
- Cummins, Jim (1994), Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-89.
- De Florio-Hansen, Ines & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2003), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Narr.
- Dörnyei, Zoltán (2007), *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Doyé, Peter (2006), Interkomprehension. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17: 2, 245-256.

- Europarat (Hrsg..) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2006), *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Finkbeiner, Claudia (2011), Research and scholarship in multilingualism: An interdisciplinary multi-perspective framework. *Die Neueren Sprachen* 2, 82-96.
- Franceschini, Rita (2009), Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum Sprache* 1, 62-67.
- Freitag-Hild, Britta (2010), *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: ‚British fictions of migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.) (2008), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem.
- Gnutzmann, Claus (1995), Sprachbewusstsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 267-284.
- Gnutzmann, Claus (2010), Bewusstheit/Bewusstmachung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 16-17.
- Göbel, Kerstin & Helmke, Andreas (2010), Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education* 26: 8, 1571-1582.
- Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja & Hesse, Hermann-Günter (2010), Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (Beiheft), 101-122.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grau, Maike (2006), Genau hinschauen. Übungen zum interkulturellen Lernen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 46-47.
- Grau, Maike & Würffel, Nicola (2003), Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl. Tübingen et al.: Francke, 312-314.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Hildenbrand, Elke; Martin, Hannelore & Vences, Ursula (Hrsg.) (2012), *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*. Berlin: tranvía.
- Holtus, Günter (1990), Mehrsprachigkeit: Gegenstandsbereich und Theoriebildung. In: Kühlwein, Wolfgang & Raasch, Albert (Hrsg.), *Angewandte Linguistik heute*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 127-139.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2004), Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht. Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 69-76.
- Hu, Adelheid (2008), Les langues de la migration au cœur d'une éducation plurilingue. In: Hélot, Christine; Benert, Britta; Ehrhart, Sabine & Young, Andrea (Hrsg.), *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 83-95.



- Hufeisen, Britta (2003), Grundlagen: Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen & Neuner (Hrsg.), 7-11.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Kervran, Martine (Hrsg.) (2006), *Les Langues du Monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes: Centre régional de documentation pédagogique de Bretagne.
- Klein, Horst G. (2006), EuroCom: Leseverstehen im Bereich der romanischen Sprachen. *Babylonia* 3-4, 57-61.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (Hrsg.) (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Königs, Frank G. (2004), Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 96-104.
- Kolacki, Heike (2006), Panino et biscoito. Strategietraining: Den Inhalt eines portugiesischen und eines italienischen Textes erschließen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 40: 83, 18-21.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001), *Einsprachigkeit ist heilbar – auf der Suche nach Wegen zur sprachlichen Vielfalt*. Plenarvortrag anlässlich der Eröffnungskonferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen in Österreich (7.3.2001) Online unter <http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/krumm2.pdf>. 31. Juli 2013]
- Krumm, Hans-Jürgen (2003a), Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen & Neuner (Hrsg.), 35-49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003b), ‚Mein Bauch ist italienisch? ... Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 110-114.
- Küster, Lutz (2003), *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang.
- Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.) (2012), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem.
- Lévy, Danielle (2008), Introduction: Soi et les langues. In: Zarate, Geneviève; Lévy, Danielle & Kramsch, Claire (Hrsg.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: éditions des archives contemporaines, 69-81.
- Mehlhorn, Grit & Neveling, Christiane (2012), Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen in der Schule: Ergebnisse einer Befragung von Russisch- und Spanischlehrenden. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 383-394.
- Meißner, Franz-Joseph (1995), Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, Lothar (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa (Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung)*. Bochum: Brockmeyer, 172-187.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 148-162.
- Meißner, Franz-Joseph (2005), Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998), Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 9-23.
- Meron-Minuth, Sylvie (2012), Représentations du plurilinguisme chez des enseignants allemands de collège et de lycée. In: Takahashi, Nozomi; Kim, Jin-Ok & Iwasaki, Noriko (Hrsg.), *Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde: Actes de Séminaire Doctoral International, INALCO/PLIDAM*.
- 
- Karoline Heyder & Birgit Schädlich (2014), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf).

- Appropriation and transmission of world languages and cultures: Proceedings of International Doctoral Seminar at INALCO/PLIDAM*, 55-59 [Online unter <http://www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/>. 30. Juli 2013].
- Mummendey, Hans Dieter & Grau, Ina (2008), *Die Fragebogenmethode*. 5. Aufl. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Neuner, Gerhard (2003), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen & Neuner (Hrsg.), 13-34.
- Neveling, Christiane (2012), Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Leitzke-Ungerer, Blell & Vences (Hrsg.), 219-235.
- Nünning, Ansgar (2007), Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Verlag Winter, 123-142.
- Porst, Rolf (2011), *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schädlich, Birgit (2013), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 1, 29-50.
- Schädlich, Birgit & Martinez, Hélène (2012), AG 10: Spanisch und Französisch integrativ: Texte, Materialien und Aufgaben zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Tagungsband des 24. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Oktober 2011/Hamburg*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 435-438.
- Strathmann, Jochen (2007), *Projektwoche Italienisch interkomprehensiv. Durchführung und Auswertung einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule*. Aachen: Shaker.
- Videsott, Gerda (2006), Die Mehrsprachigkeit – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Wiater, Werner (Hrsg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, 51-55.
- Vollmer, Helmut J. (2004), Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 238-248.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Eine ähnliche Studie liegt bereits mit der Arbeit von Crochot (2006) vor.
- <sup>2</sup> Eine ausführliche Darstellung des Instruments sowie dazugehörige Materialien finden sich auf der Internetseite des Europarates: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_FR.asp)? (zuletzt aufgerufen 31.7.2013).
- <sup>3</sup> Die Datenbank ist im Internet verfügbar ([http://archive.ecml.at/mtp2/alc/html/ALC\\_F\\_mat.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/alc/html/ALC_F_mat.htm); zuletzt aufgerufen 31.7.2013). Sie enthält Materialien und Aufgaben, die nach den vier „Pluralen Ansätzen“ (vgl. Einleitung dieses Beitrags) und Kompetenzniveaus gegliedert sind.
- <sup>4</sup> Der Fragebogen kann auf Nachfrage per E-Mail an die Autorinnen eingesehen werden.
- <sup>5</sup> Die Software ist in Kooperation der Universitäten München und Zürich für Forschungszwecke entwickelt worden und unter der URL <https://www.soscisurvey.de/index.php> verfügbar (zuletzt aufgerufen 31.7.2013).
- <sup>6</sup> Auch bei Crochot (2006: 59f) sprachen sich viele Befragte für eine monolinguale Ausrichtung des Unterrichts aus.
- <sup>7</sup> Auch Göbel, Vieluf & Hesse (2010: 108f) konnten ermitteln, dass aus Sicht ihrer Befragten die Nutzung von Sprachtransfers sinnvoll ist.

- <sup>8</sup> Auch Mehlhorn & Neveling (2012: 390) ermittelten, dass viele ihrer Befragten der Auffassung waren, die Lehrkraft müsse selbst Kenntnisse einer Sprache haben, zu der sie Sprachvergleiche ziehe und Meißner (2004: 156) schreibt, Lehrkräfte hätten „Hemmungen, die vertraute Rolle des Experten für ‚eine‘ Sprache zu überschreiten.“
- <sup>9</sup> Die Kontrollfrage, „Die Thematisierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen ist für die Schülerinnen und Schüler verwirrend“ wurde bis auf eine minimale Abweichung übereinstimmend beantwortet.
- <sup>10</sup> Dies steht im Einklang mit Göbel, Vieluf & Hesse (2010), Neveling (2012: 225), Mehlhorn & Neveling (2012: 387) und Meron-Minuth (2012: 57), die ebenfalls ermittelten, dass die von ihnen befragten Lehrkräfte angaben, Sprachvergleiche im Unterricht vorzunehmen.
- <sup>11</sup> Auch bei Neveling (2012: 229) hatten viele Befragte sich für die Durchführung von Projekttagen zu Mehrsprachigkeit ausgesprochen.
- <sup>12</sup> Aufgrund eines Konstruktionsfehlers des Fragebogens konnten die Items zur Inszenierung literarischer Texte und zu deren perspektivwechselnder Bearbeitung hier nicht berücksichtigt werden.
- <sup>13</sup> Ein Schulbegleitforschungsprojekt, bei dem in Szenarien kollaborativer Aktionsforschung einzelne Ansätze und konkrete Materialien erprobt werden, wird momentan an der Universität Göttingen entwickelt (vgl. Schädlich 2013).