

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

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

---

## Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit

Jenny Jakisch

Technische Universität Braunschweig

Englisches Seminar, Abt. Englische Sprache und ihre Didaktik

Bienroder Weg 80

38106 Braunschweig

Tel.: +49 (0) 531 391-8729

Fax: +49 (0) 531 391-8728

E-Mail: [j.jakisch@tu-braunschweig.de](mailto:j.jakisch@tu-braunschweig.de)

**Abstract:** Der Beitrag untersucht anhand von drei leitfadengestützten Experteninterviews mit Englischlehrerinnen, wie Englischunterricht die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit („M+2“) anregen kann. Dabei werden die derzeit auf fachdidaktischer Ebene verhandelten Vorschläge zur Ausgestaltung der dem Englischunterricht zugeschriebenen Wegbereiterrolle der Sichtweise der beteiligten AkteurInnen gegenübergestellt. Über eine Rekonstruktion der Einstellungen und Erfahrungen der befragten Praktikerinnen wird ermittelt, welches Potential die Lehrerinnen dem Englischunterricht für das Lern- und Bildungsziel Mehrsprachigkeit zuschreiben. Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit im Englischunterricht auf der Grundlage realistischer, sich aus theoretischen und praktischen Perspektiven speisenden Zielvorstellungen implementiert werden sollte.

Based on three expert interviews with teachers of English, this paper analyses in what way English Language Teaching (ELT) can contribute to the development of individual plurilingualism („M+2“). It introduces proposals for the role of English as a door opener to future foreign language learning currently being discussed by educationalists and applied linguists. These theoretical ideas are then contrasted with the perceptions of the actors involved in order to determine how the teachers, i.e. the practitioners, feel about using ELT as a vehicle for achieving the educational goal of plurilingualism. The study shows that theory and practice must engage in a more intensive dialogue to ensure that plurilingualism can be implemented as a realistic objective in the English language classroom.

**Schlagwörter:** Mehrsprachigkeit, Englischunterricht, Wegbereiterrolle, Experteninterviews

### 1. Einleitung

Im Kontext des zusammenwachsenden Europas kommt der Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können, eine besondere Bedeutung zu. Fremdsprachliche Kompetenzen sind dabei nicht länger nur eine wünschenswerte individuelle Bereicherung, sondern werden zur unabdingbaren Voraussetzung für Mobilität innerhalb Europas, interkulturelles Verstehen und die Bewältigung praktischer Kommunikationssituationen. Um die für Europa charakteristische Situation der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu erhalten, den Prozess der wechselseitigen Annäherung zu bestärken und die Grundlagen für die Entwicklung einer europäischen Identität zu schaffen, postuliert die EU-Sprachenpolitik das Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit der UnionsbürgerInnen. Demnach sollte jede/r EuropäerIn in der Lage sein, zusätzlich zur Muttersprache in zwei weiteren, vorzugsweise europäischen, Sprachen kommunizieren zu können. Die Umsetzung dieser Vorgabe obliegt den jeweiligen Mitgliedsländern. Daraus ergibt sich, dass den institutionellen Bildungseinrichtungen, allen voran dem schulischen Fremdsprachenlernen, eine besondere Aufgabe bei der Förderung von Mehrsprachigkeit zukommt.

Da die Schülerinnen in der Regel als erste schulische Fremdsprache Englisch lernen, wäre vor allem der Englischunterricht gefordert, sich hier einzubringen. Obwohl die zunehmende Dominanz des Englischen die Tendenz begünstigt, sich bereits mit Kenntnissen in einer Fremdsprache zufrieden zu geben, ist das Fach Englisch vor die Aufgabe gestellt, zu verdeutlichen, dass das Fremdsprachenlernen nicht mit Englisch beginnt *und* aufhört. Vor diesem Hintergrund sowie auf der Basis der Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. exemplarisch: Martinez & Reinfried 2006; Meißner & Reinfried 1998) ergibt sich die Notwendigkeit, die didaktisch-methodische Ausrichtung sowie das Selbstverständnis des Faches Englisch als häufigster Einstiegsfremdsprache neu zu durchdenken und ggf. anders zu profilieren.

Während es dafür bereits fachdidaktische Vorschläge für den Englischunterricht (vgl. u.a. Kurtz 2010; Schröder 2009; Vollmer 2000, 2001), Entwürfe für konkrete Vernetzungsräume zwischen Englisch und ausgewählten schulischen Fremdsprachen (vgl. dazu die Beiträge in diesem Themenheft; Blell, Leitzke-Ungerer & Vences 2012; Doff & Lenz 2011) sowie erste Unterrichtsmaterialien (vgl. z.B. Behr 2005; Preker-Franke & Preker 2011) gibt, bleiben die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Schule und Englischunterricht stattfinden muss, sowie die Perspektive der Beteiligten allerdings häufig unberücksichtigt. Nur wenig ist darüber bekannt, wie sich die Ausgangslage für die Implementierung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht an den Schulen darstellt.

Diese bei konzeptionellen Überlegungen zu einem möglichen Beitrag des Englischunterrichts zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen, ist jedoch zentral, wenn man verhindern will, dass Vorschläge ‚an den Beteiligten vorbei‘ entwickelt werden. Es sollte daher vermieden werden, „dass die Forschung überproportional viele ‚unterrichtliche Implikationen‘ produziert, deren Relevanz für den institutionell organisierten Fremdsprachenunterricht als Ganzheit von Unterrichtsprozessen letztlich offen bzw. weitgehend ungeklärt bleibt“ (Kurtz 2004: 118).

Die im Folgenden präsentierten Daten stammen aus meinem Forschungsprojekt zum Themenfeld „Mehrsprachigkeit und Englischunterricht“ (vgl. Jakisch 2012), das explorativen Charakter hat und sich u.a. zum Ziel setzt, die Sichtweisen, Orientierungen und Erfahrungen von Englischlehrkräften als denjenigen, die gefordert sind, die anvisierte Neuausrichtung des Englischunterrichts anzustoßen, zu rekonstruieren. Auf der Grundlage einer Analyse ausgewählter Themenkomplexe aus drei leitfadengestützten Experteninterviews mit Englischlehrerinnen niedersächsischer Gymnasien sollen im vorliegenden Beitrag folgende Forschungsfragen untersucht werden:

1. Wie stehen die Lehrerinnen zur anvisierten Öffnung des Faches Englisch für Mehrsprachigkeit?
2. Auf welche Weise kann der Englischunterricht aus ihrer Sicht zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit beitragen?

Um diesen Fragestellungen nachzugehen, werden zunächst theoretische Überlegungen zur anzustrebenden Mehrsprachigkeit sowie zum möglichen Beitrag des Englischunterrichts, wie er aus Perspektive der Englischdidaktik denkbar wäre, dargelegt (Kap. 2). Es folgen Hintergrundinformationen zur empirischen Studie, bevor für die skizzierten Themenfelder relevantes Interviewmaterial vorgestellt und analysiert wird (Kap. 3). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und mit Blick auf weitere Forschungsfelder perspektiviert (Kap. 4).

## 2. Mehrsprachigkeit als neue Zieldimension des Englischunterrichts

Mehrsprachigkeit als Lern- und Bildungsziel bezieht sich im Kontext des zusammenwachsenden Europas auf das Verfügen über ausbaufähige Kenntnisse in zwei Fremdsprachen zusätzlich zur Muttersprache. Diese können über den schulischen Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, stellen sich aber in Form von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zunehmend auch als Voraussetzung des institutionellen Fremdsprachenlernens dar. In Abgrenzung von Formen der gesellschaftlichen Vielsprachigkeit als „Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ (Europarat 2001: 17) richtet sich das Augenmerk bei der individuellen Mehrsprachigkeit stärker auf

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 (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). 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 (ebd.).

Fremdsprachenlernen wird von den AutorInnen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* als lebenslanger Prozess begriffen, der auf entscheidende Weise durch sprachliches Vorwissen und Erfahrungen mit der Aneignung von Sprachen geprägt wird, und dessen Ergebnis eine holistische, „neue“ kommunikative Kompetenz<sup>1</sup> (Gnutzmann 2004: 45) ist, die sich weniger über vorab bestimmte Kompetenzstufen<sup>1</sup> als über die Art des Umgangs mit den verschiedenen Sprachen definiert. Damit geht einher, dass das zu erreichende sprachliche Niveau bewusst offen gehalten wird, denn „Mehrsprachigkeit ist eine personale Qualität, die von jeder Person anders verwirklicht wird“ (Christ 2002: 9).

Im Unterschied zur Festlegung des zu erreichenden Kompetenzgrades lässt sich die Anzahl der benötigten Sprachen über die Formel „M+2“ (Muttersprache+2) genauer bestimmen. ‚Echte‘ Mehrsprachigkeit setzt damit erst mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache ein und unterscheidet sich somit nicht nur in quantitativer, sondern vor allem in qualitativer Hinsicht von Formen der Zweisprachigkeit. Denn während bei Letzterem die Gefahr besteht, dass fremdsprachliche und fremdkulturelle Erfahrungen auf eine „US vs. THEM opposition“ (Doyé 2008: 149) reduziert werden, nimmt man an, dass das Hinzukommen einer weiteren Sprache zu einer Differenzierung dieser Einschätzung beiträgt und eine Distanzierung und Relativierung des Phänomens Fremdsprache bewirken kann (vgl. Christ 1991: 25). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung, verstärkt auftretender Migrationsbewegungen sowie des europäischen Einheitsprozesses zentral, denn „[n]ur die Erziehung zu Mehrsprachigkeit ermöglicht im 21. Jahrhundert eine schulische Bildung, die zu gesellschaftlicher Partizipationsfähigkeit führt; eine Bildung hingegen, die sich an monokultureller, nationaler und monolingualer Homogenität orientiert, muss man als obsolet betrachten“ (Hallet 2011: 219).

Soll Mehrsprachigkeit als Lern- und Bildungsziel Gestalt annehmen, sind alle Sprachenfächer – Deutsch eingeschlossen – dazu angehalten, gemeinsam aktiv zu werden und zu überdenken, in welcher Form die anvisierte sprachenpolitische Vorgabe Einzug in die Klassenzimmer halten könnte. Sicher könnte man argumentieren, dass im deutschen Schulsystem das Fremdsprachenlernen einen festen Platz hat, an den meisten Schulen mehrere Fremdsprachen angeboten werden und Qualifikationen in zwei Fremdsprachen zusätzlich zur Muttersprache Voraussetzung für den Erwerb des Abiturs sind. Individuelle Mehrsprachigkeit bemisst sich aber nicht allein daran, dass eine bestimmte Anzahl von Fremdsprachen belegt wird, sondern nimmt vielmehr in den Blick, wie mit diesen Sprachen umgegangen wird. Das die schulische Wirklichkeit prägende Bild eines Sprachenunterrichts, bei dem jedes Fach weitgehend für sich agiert, keine Bezüge zwischen den verschiedenen (Fremd-)Sprachen hergestellt werden und der Sprachlehrgang scheinbar bei jeder neu hinzukommenden Sprache von Neuem beginnt (vgl. Hallet 2011: 214), muss angesichts der faktischen Gegebenheiten einer globalisierten Welt sowie der Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik als überholt bezeichnet werden.

Was dadurch entsteht, ist nämlich bestenfalls eine Form der additiven Mehrsprachigkeit; erstrebenswert ist jedoch eine aus vernetztem Fremdsprachenlernen resultierende integrative Mehrsprachigkeit. Diese führt nicht nur zur Kompetenzstärkung in Einzelsprachen, sondern zur Entwicklung einer Mehrsprachigkeitskompetenz als „Fähigkeit, Kenntnisse in einer Sprache und des Sprachlernprozesses für das Erlernen einer anderen Fremdsprache zu nutzen“ (Hallet & Königs 2010: 303). Fremdsprachenlernende sollen folglich nicht nur eine Sprache aktiv anwenden können, sondern darüber hinaus in der Lage sein, über den Aneignungsprozess zu reflektieren und sowohl das so erworbene Wissen als auch die gewonnenen Einsichten für weiteres Sprachenlernen nutzbar zu machen. Die sich daraus ergebende Konsequenz einer Öffnung des einzelsprachlichen Unterrichts für andere Sprachen bedeutet auch, dass die vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen systematisch aufzugreifen ist. Denn noch immer dominiert das Bild eines monolingual ausgerichteten, von deutschen MuttersprachlerInnen ausgehenden

---

Jenny Jakisch (2014), Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 202-215. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Jakisch.pdf>.

Unterrichts (vgl. Gogolin 1994) – und das, obwohl Sprachenvielfalt und Plurikulturalität längst der Normalfall in vielen Lerngruppen sind.

Auch der Englischunterricht kann sich diesen Gegebenheiten und Forderungen nicht verschließen. Da über ihn in der Regel die erste schulische Begegnung mit einer Fremdsprache angeregt wird, gilt: „Für jede Mehrsprachigkeitsdidaktik ist heute neben der Muttersprache das Fach Englisch zentral“ (Meißner 2011: 171). Daraus leitet sich aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive der Anspruch ab, dass beim Englischlernen sowohl Formen der außerschulischen Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden müssen als auch eine auf institutionellem Fremdsprachenlernen basierende schulische Mehrsprachigkeit anzubahnen ist.

Dabei ergibt sich allerdings die Schwierigkeit, dass es sich bei Englisch um eine Sprache handelt, deren Popularität, mediale Präsenz und zunehmende internationale Verbreitung suggerieren, dass es eher eine hoch entwickelte Zweisprachigkeit ist, die im Zeitalter der Globalisierung gefragt ist. Insbesondere in seiner Funktion als *lingua franca* weckt das Englische den Eindruck, dass sich mit einer gemeinsam geteilten Verkehrssprache in Europa sowie weltweit kommunikative Belange lösen und vielfältige sprachliche Anforderungen bewältigen lassen. Insofern wird gerade jener Sprache, die gemeinhin mit einer Haltung des „Mit Englisch kommt man immer durch“ in Verbindung gebracht wird, die Aufgabe zuteil, das Gegenteil unter Beweis zu stellen. Das sich angesichts dieser Situation ergebende Dilemma hat Vollmer (2001: 92) treffend beschrieben: „[Z]um einen besteht die Notwendigkeit, sich das Englische als globales Verständigungsmittel anzueignen und sich dieser Sprache für vielfältige Zwecke (vor allem auch zur Bewältigung von *lingua franca*-Situationen) kompetent zu bedienen, zum anderen kann Englisch tendenziell als Bedrohung oder gar Sackgasse für Mehrsprachigkeit gelten“. Es verwundert daher nicht, dass sich das anvisierte sprachpolitische Ziel nicht immer mit den häufig von schulischer Seite angebotenen und von den Lernenden als bedeutsam und nützlich empfundenen Sprachen deckt und dass „nur eine Fremdsprache, nämlich das Englische, ernsthaft und in der nötigen Breite gelehrt wird“ (Ahrens 2008: 9).

Soll vermieden werden, dass Fremdsprachenlernen ausschließlich mit dem Erwerb des Englischen assoziiert wird, muss der Gedanke der Mehrsprachigkeit daher bereits im Englischunterricht in geeigneter Weise aufgegriffen werden. Als „Tor zur Mehrsprachigkeit“ (Quetz 2010: 176) und als „Brückensprache und Türöffner für das Erlernen weiterer Fremdsprachen“ (Neuner 2005: 167) sind hier die Grundlagen für eine sprachübergreifende Form von *Language Awareness* sowie *Language Learning Awareness* zu legen und Anschlussstellen für weiteres, idealerweise lebenslanges, Fremdsprachenlernen zu schaffen. Dies bedeutet nach Vollmer (2000: 82) Folgendes:

- Englisch hat Neugier, Lust und Interesse für andere Sprachen zu wecken, insbesondere Offenheit gegenüber weiteren Fremdsprachen und der bestehenden Sprachenvielfalt in Europa wie weltweit (*affektiv-attitudinale Komponente*).
- Englisch hat die kognitiven Prozesse zum Erwerb weiterer Sprachen zu aktivieren und zu bestärken, insbesondere die kognitiven Grundlagen für Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachbewusstheit (*kognitive Komponente*).
- Englisch hat Arbeits- und Lerntechniken zu fördern, die die Lernenden in die Lage versetzen, sich schneller und selbstständiger andere Sprachen, auch für begrenztere, rezeptive Zwecke, anzueignen (*lern- und arbeitstechnische Fertigkeitkomponente*).
- Englisch hat seinen Beitrag zum Aufbau von allgemeinem Kommunikations- und Diskurswissen zu leisten; es hat übertragbare Sprechhandlungsmuster und kommunikative Fertigkeiten in der L2 aufzubauen (*diskursiv-kommunikative Komponente*).
- Englisch hat explizit interkulturelles Lernen anzubahnen und zu interkultureller Kommunikationsfähigkeit beizutragen (*interkulturelle Komponente*).

Diese Systematisierung zeigt, dass eine Anbindung an die Ziele des ‚herkömmlichen‘ Englischunterrichts, wie die Vermittlung interkultureller kommunikativer Kompetenz sowie Diskursfähigkeit im Englischen, möglich und sinnvoll ist. Sie lässt aber ebenso deutlich werden, dass es sich um Dimensionen handelt, die faktisch weit über eine Zielsprache hinausgehen und insofern eine beachtliche Ausweitung dessen, was Englischunterricht üblicherweise zu erreichen versucht, vornehmen. Vollmer (2000: 80) versteht die genannten Komponenten daher als „erweiterte Ziele

und Inhalte des Englischlernens“ bzw. als „Zusatzziele“ (Vollmer 2001: 96), die in einer „erweiterten Didaktik und Methodik des Englischen als Leitsprache“ (Vollmer 2000: 85) zu verankern wären.

In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage, wie sich das Verhältnis von sprachspezifischen und sprachenübergreifenden Unterrichtsinhalten konkret gestalten würde. Immerhin sind solide Kompetenzen im Englischen vor dem Hintergrund der herausragenden Bedeutung dieser Sprache nicht nur unabdinglich, sondern für die Ziele eines transcurricularen, den Transfer zwischen den Sprachen als zentrales Erschließungsprinzip nutzenden Fremdsprachenlernens auch zwingend erforderlich, denn „it is doubtful whether some vague, language-independent communicative competence can be seen as the best basis for fostering genuine competence in *several* foreign languages“ (Klein 2007: 218; Hervorhebung im Original). Es wäre daher zu klären, wie sich Englischunterricht für sprachenübergreifendes Lernen öffnen kann, ohne Gefahr zu laufen, über die Indienstnahme für die Zwecke der Mehrsprachigkeitsdidaktik seine eigenen Ziele und Schwerpunkte, d.h. die Entwicklung von fremdsprachlicher Diskursfähigkeit und interkultureller kommunikativer Kompetenz, zu vernachlässigen.

### 3. Die Interviewstudie

Die im Folgenden präsentierten Auszüge aus drei leitfadenbasierten Interviews stellen einen Ausschnitt aus einem insgesamt 15 Befragungen umfassenden Datenkorpus dar. Es handelt sich um Gespräche mit Lehrerinnen<sup>2</sup> unterschiedlicher Schulen und verschiedener Fächerkombinationen, die erst seit kurzem (Frau Winter, Frau Kästner) bzw. schon länger (Frau Schneider) im Schuldienst sind (vgl. Abb. 1).

Interviewte (Pseudonym)	Zweifach	Dienstalter	weitere Fremdsprachenkenntnisse
Frau Winter	Deutsch	3 Jahre	Französisch, Latein
Frau Kästner	Geschichte	5 Jahre	Französisch, Latein
Frau Schneider	Französisch	15 Jahre	Spanisch, Latein

Abb. 1: Fachliches und sprachliches Profil der befragten Lehrerinnen

Die Interviews wurden mit Hilfe des Programms „F4“ transkribiert<sup>3</sup> und in einem ersten Auswertungsschritt über Einzelfallstudien ausgewertet, in die der vorliegende Beitrag einen Einblick gibt. Im Rahmen der Gesamtuntersuchung bilden die so entstandenen Porträts die Grundlage für eine interviewübergreifende Auswertung aller 15 Interviews, die sich an den Hinweisen zur qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2010) sowie Gläser & Laudel (2010) orientiert.

Es werden im Folgenden solche Stellen aus dem wesentlich umfangreicheren Datenmaterial der drei Interviews zitiert, die sich im Hinblick auf die verfolgten Forschungsfragen (vgl. Kap. 1) als besonders ‚dicht‘ erweisen, und an denen in besonderem Maße die zu rekonstruierenden Orientierungen, Haltungen und Denkfiguren deutlich werden. Bei den am Ende eines Interviewzitats zu findenden Quellenangaben handelt es sich um Zeitmarken, die von „F4“ vergeben werden und die eine präzise Zuordnung zu einem bestimmten Interviewabschnitt erlauben.

#### 3.1. Englischunterricht als Wegbereiter für Mehrsprachigkeit?

Nachdem über verschiedene Fragen, u.a. zum Stellenwert des Faches Englisch und zu Berührungspunkten mit dem Begriff Mehrsprachigkeit, ein Einstieg in die Interviewsituation geschaffen worden war, wurde zum Themenfeld „Englischunterricht und Mehrsprachigkeit“ übergeleitet. Dazu diente der Impuls „In der fachdidaktischen Diskussion gibt es den Vorschlag, Englischunterricht solle Wegbereiter für Mehrsprachigkeit sein und das Lernen weiterer Fremdsprachen anbahnen. Was halten Sie davon?“. Es erschien mir wichtig, durch eine geeignete Formulierung herauszustellen, dass es sich dabei nicht um meine persönliche Auffassung handelt. Zudem wollte ich den Lehrkräften eine Fläche bieten, die ihnen erlaubte, sich sowohl zustimmend als auch kritisch zu äußern. Es ging folglich weniger um eine eindeutige Positionierung („Dafür“ vs. „Dagegen“) als um das Anregen von Narrationen,

Jenny Jakisch (2014), Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 202-215. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Jakisch.pdf>.

von denen zu erwarten war, dass sie Rückschlüsse auf die Überlegungen und Orientierungen, die für die Lehrkräfte eine Rolle spielen, zulassen. Die im Folgenden vorgestellten Antworten spiegeln die ersten Reaktionen der ausgewählten Interviewpartnerinnen auf die anvisierte Ausrichtung des Englischunterrichts.

### *Englisch als autonomes Unterrichtsfach*

Konfrontiert mit dem Vorschlag einer derartigen Öffnung für weiteres Sprachenlernen setzt sich Frau Winter zunächst differenziert mit dem von mir gewählten Begriff ‚Wegbereiter‘ auseinander:

Also Wegbereiter ist ja ein positives Wort. Ich finde, man kann das positiv ... / Also, ja ... vielleicht kann man das positiv oder negativ auslegen. Ich finde es falsch, Englisch nur als Wegbereiter, also nur als Mittel zum Zweck sozusagen zu sehen, da wäre ich völlig dagegen, weil ich glaube, dass jede Sprache irgendwie ihre Berechtigung hat und durch die gesellschaftliche Entwicklung hat Englisch eben offensichtlich eine recht große Berechtigung (00:12:45-9).

Sie warnt davor, Englischunterricht auf die Rolle eines Wegbereiters zu reduzieren und setzt sich für den Erhalt der Autonomie des Faches ein: Sie unterstreicht, dass das Fach, den außerunterrichtlichen Status des Englischen berücksichtigend, auch für sich allein eine Bedeutung hat und nicht zum Zulieferer für andere Sprachen degradiert sowie ausschließlich für die Anbahnung weiteren Sprachenlernens instrumentalisiert werden darf. Englischunterricht könne zwar auf motivational-attitudinaler Ebene weiteren Fremdsprachen den Weg ebnen, jedoch gelte dies nicht in jedem Fall, da Erfahrungen und Kenntnisse aus dem Englischen nur bedingt auf andere Sprachen übertragbar seien:

Ich glaube schon, dass der Englischunterricht das Interesse an Sprachen allgemein fördern kann, insofern auch Wegbereiter sein kann, was die Interessen der Schüler betrifft, aber ich würde das ungern verallgemeinern, weil Sprachen so unterschiedlich sind und die englische Sprache so ganz anders ist wahrscheinlich als die türkische oder Spanisch oder Französisch. Insofern finde ich es schwierig, zu sagen, wer Englisch gelernt hat, der kann leicht auch eine weitere Sprache lernen. Ich finde, das muss nicht so sein. Oder wer Englisch gelernt hat, hat auf jeden Fall auch Lust, eine weitere Sprache zu lernen. Sicherlich kann das eine Basis sein, aber man könnte bestimmt auch mit einer anderen Sprache beginnen, die dann vielleicht einen ähnlichen Effekt hätte und auch bewirken würde, dass jemand sich stärker für Sprachen interessiert und eine weitere lernen möchte (00:12:45-9).

Sie äußert also Skepsis, was die ‚Breitenwirksamkeit‘ der angedachten mehrsprachigkeitsförderlichen Wirkung des Englischunterrichts angeht, und fragt sich, inwiefern über die Auseinandersetzung mit Englisch Neugier für weiteres Sprachenlernen geweckt sowie eine Lernerleichterung erreicht werden kann. Sie scheint dies für einen Effekt zu halten, der sich für einige Lernende ergeben *kann*, jedoch nicht (z.B. durch gezielte unterrichtliche Bemühungen, wie sie aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive sinnvoll und nötig wären) in jedem Fall ergeben *muss*. Sie deutet außerdem Zweifel hinsichtlich der Übertragbarkeit von Kenntnissen aus dem Englischen auf andere Sprachen an, da diese sich vom Englischen unterscheiden würden. Mit Türkisch und Spanisch greift sie allerdings zwei exemplarische Folgefremdsprachen heraus, die im Unterschied zum Französischen an ihrer Schule nicht angeboten werden und zudem ein geringeres (lexikalisches) Transferpotential aufweisen dürften.<sup>4</sup>

Englisch sei zudem nur *eine* mögliche Wahl unter verschiedenen Einstiegsfremdsprachen – eine Auffassung, die sie an späterer Stelle noch einmal aufgreift und betont, dass eine andere Sprache ebenso gut zu weiterem Sprachenlernen mobilisieren könne. Sie lässt also anklingen, dass es aus ihrer Sicht keine Gründe dafür gibt, dem Englischen die Rolle eines Vorreiters für das Sprachenlernen zuzuweisen. Gleichwohl macht sie während des Interviews ebenso deutlich, dass dem Englischen durchaus eine Sonderrolle unter den Fremdsprachen zukommt, da es zahlreiche Anwendungskontexte offeriere und von großer gesellschaftlicher Bedeutung sei, was ihrer Beobachtung nach dazu führe, „dass die Motivation für Schüler manchmal nicht besonders groß ist, noch eine weitere Sprache zu lernen“ (00:03:28-1). Daher ist fraglich, ob eine alternative Sprachenfolge angesichts der bestehenden Etabliertheit des Englischen als erste Fremdsprache realistisch wäre und somit eine andere Sprache überhaupt die Chance bekäme, die skizzierte Wegbereiterrolle zu übernehmen. Der wiederholte Hinweis darauf, dass diese Aufgabe nicht notwendigerweise dem Englischunterricht zufallen müsse, zeigt jedoch deutlich, dass sich für Frau Winter mit der

---

Jenny Jakisch (2014), Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 202-215. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Jakisch.pdf>.

von mehrsprachigkeitsdidaktischer Seite offenkundigen Überlegenheit der von ihr unterrichteten Fremdsprache nicht notwendigerweise die Übernahme von Verantwortung für weiteres Fremdsprachenlernen ergibt. Möglicherweise spielt auch die Sorge eine Rolle, dass die Zuständigkeit für die Anbahnung von Mehrsprachigkeit zukünftig allein dem Fach Englisch übertragen werden könnte (s.o.: Sorge vor Instrumentalisierung).

*Englisch als ‚zufällige‘ erste Fremdsprache*

Ähnlich wie Frau Winter überlegt auch Frau Schneider, weshalb es gerade der Englischunterricht ist, der mit dem Lernziel Mehrsprachigkeit konfrontiert wird:

Ob das nun Englisch sein muss, ist die Frage, ich mein', es könnte ja genauso gut Chinesisch sein. Das ist jetzt zufällig bei uns Englisch, Englisch ist jetzt bei uns zufällig die 1. Fremdsprache, aber ich würd' jetzt nicht so unbedingt sagen, dass es Englisch sein muss – das Fach, das allen anderen Sprachen den Weg bereitet. Das hat ja nicht unbedingt alle Strukturen, die man in anderen Sprachen braucht. Also, ja, wenn es so sein soll, ist es sicherlich eine Überlegung wert (00:08:24-4).

Sie signalisiert die Bereitschaft, sich mit dieser vorgeschlagenen Orientierung des Englischunterrichts auseinanderzusetzen und scheint nicht grundsätzlich Zweifel daran zu hegen, dass die zuerst gelernte Sprache einen Einfluss auf weiteres Fremdsprachenlernen haben kann. Diskussionswürdig ist für sie jedoch, dass es das Fach Englisch ist, an das diese Aufgabe herangetragen wird – aus ihrer Sicht eine willkürliche Setzung. Vielmehr habe Englisch in struktureller Hinsicht fehlenden Vorbildcharakter und könne nicht mit allen Phänomenen aufwarten, die für andere Sprachen relevant seien. Diese Argumentation lässt darauf schließen, dass der Begriff ‚Wegbereiter‘ die (aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive nicht intendierte) Erwartungshaltung einer Sprache mit Vorbildfunktion zu wecken scheint, in der im Idealfall alle Strukturen, die potentiell für das Lernen weiterer Fremdsprachen relevant sein könnten, bereits angelegt sind.

Um zu unterstreichen, dass es sich bei der angedachten Fokussierung auf Englisch als potentiellen Wegbereiter um eine beliebige Wahl handelt, führt die Befragte das Beispiel des Chinesischen an – eine Sprache, die jedoch in der deutschen Schullandschaft so gut wie keine Rolle spielt und an keiner der in die empirische Studie einbezogenen Schulen unterrichtet wird. Der hier vorgenommene Bezug auf eine gänzlich andere Sprachfamilie lässt deutlich werden, wie wenig nachvollziehbar die der Wahl des Englischen als Wegbereiter zugrunde liegenden Überlegungen offenbar sind. Dass Englisch zufällig die erste Fremdsprache in Deutschland ist, steht allerdings im Widerspruch zu Aussagen, die zu einem früheren Zeitpunkt des Interviews fielen und in denen die Befragte die Bedeutung dieser Sprache im internationalen, europäischen und beruflichen Kontext unterstrichen sowie die schulische Stellung des Faches als hervorgehoben beschrieben hatte. An späterer Stelle führt sie zudem an, dass Englisch die Angst vor dem Gebrauch einer fremden Sprache nehmen könne (s.u.). Dies erscheint mit Blick auf die angestrebte Förderung von Mehrsprachigkeit als ein Argument, das gerade für die dieser Sprache zugewiesene Schlüsselrolle spricht. Denn aufgrund der Tatsache, dass Englisch längst nicht mehr den Charakter von etwas Exotischem hat, lässt sich annehmen, dass die Scheu, sich des Englischen zu bedienen, bei Kindern und Jugendlichen eher gering ausgeprägt sein dürfte.

Hier kommen also disparate Orientierungen zum Vorschein: Auf der einen Seite die Wahrnehmung des Englischen als bedeutende schulische Fremdsprache mit herausragendem Stellenwert für die SchülerInnen sowie hohem ‚cultural capital‘ (Bourdieu 1983: 185-190), auf der anderen Seite die Einschätzung, dass jede beliebige Fremdsprache einen Zugang zum weiteren Sprachenlernen bieten könne. Aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die dem Englischen zugewiesene Aufgabe eine Folge aus Ersterem – ein Zusammenhang, der in den bisher zitierten Interviewauszügen aber nicht zum Tragen kommt und insofern für die Befragten nicht transparent zu sein scheint. Vielmehr klingt bei den Lehrkräften ein gewisses Unbehagen angesichts der Vorstellung an, dem Fach Englisch diesbezüglich eine Sonderrolle zuzuweisen.

### *Die erste Fremdsprache als Vermittler fremdsprachlicher Grundfertigkeiten*

Etwas anders stellt sich die Situation im Fall von Frau Kästner dar. Sie geht weniger auf die Eignung des Englischen als ausgewählte Sprache ein, sondern reagiert zustimmend auf die der Frage zugrunde liegende Annahme, dass die erste Fremdsprache eine Folie für weiteres Sprachenlernen bieten könne:

Ich denke, dass man viele Prinzipien an der ersten Fremdsprache erlernt, die fürs Sprachenlernen wichtig sind. Dass man Strukturen kennenlernt, dass man Verständnis dafür entwickelt, wie eine Sprache funktioniert, wie grammatische Regeln auch funktionieren, und insofern denke ich schon, dass diese erste Fremdsprache wegbereitend für die anderen Fremdsprachen dann sein kann. Auch wenn man dann natürlich entsprechende Anpassungen je nach Eigenheiten der folgenden Sprachen natürlich vornehmen muss. Aber ich denke, dass so dieses Grundgerüst und Grundverständnis dann auch dadurch vermittelt werden kann. Vielleicht auch manchmal so ein bisschen ein Nachdenken über die eigene Sprache, was manchmal bestimmt auch ein bisschen zu selten passiert (00:07:46-1).

Sie nimmt auf übergeordnete und alle Sprachen verbindende Elemente Bezug („Prinzipien“, „Strukturen“, Einsicht in das Funktionieren von Sprache und die Bedeutung von Grammatik) und stützt sich folglich auf bestehende Gemeinsamkeiten globalerer Natur, die Sprachen generell verbinden und die sich daher für eine vergleichende Annäherung im Sinne einer Förderung von *Language Awareness* nutzen lassen. Dies bedeutet jedoch ihrem Verständnis nach nicht, dass Eigentümlichkeiten einzelner Sprachen ausgeblendet oder nivelliert werden. Vielmehr müsse das anhand der ersten Fremdsprache errichtete „Grundgerüst“ hinsichtlich seiner Übertragbarkeit auf andere Sprachen geprüft und später, falls nötig, modifiziert und weiter ausgebaut werden. Dies ließe sich als Stufenmodell schulischer Mehrsprachigkeit interpretieren, bei dem der ersten Fremdsprache die Aufgabe zuteilwird, Basis-kompetenzen (hier vor allem: Kenntnisse struktureller Art) für den weiteren Umgang mit Sprache zu legen – ein Auftrag, der nicht nur für noch zu lernende Fremdsprachen gilt, sondern einen nach Meinung von Frau Kästner vernachlässigten Rückbezug auf die Erstsprache einschließt.

### *Zusammenfassung und Diskussion*

Zusammenfassend kann für die erste Leitfrage festgehalten werden, dass die Begegnung mit der Absicht, den Englischunterricht als eine Art Vorreiter für das Fremdsprachenlernen auszurichten, bei den Befragten unterschiedliche Reaktionen hervorruft. Es ist dabei weniger die Vorstellung, dass die zuerst gelernte Fremdsprache einen Einfluss auf weiteres Sprachenlernen hat, die Skepsis verursacht, sondern die Tatsache, dass diese Aufgabe vom Fach Englisch übernommen werden soll. Die Befragten zweifeln daran, dass das Englische als Sprache eine solche ‚Vorbildfunktion‘ übernehmen kann (Frau Winter, Frau Schneider) und hegen Bedenken, was die Steuerbarkeit der intendierten mehrsprachigkeitsförderlichen Wirkung angeht (Frau Winter). Während eine Befragte (Frau Kästner) signalisiert, dass der zuerst gelernten Fremdsprache die Funktion einer Grundsteinlegung für weiteres Fremdsprachenlernen zukommen kann, ohne dass bestehende einzelsprachliche Besonderheiten dabei Verluste erleiden müssen, befürchten die anderen beiden Interviewpartnerinnen, dass die Spezifika des Englischen dem im Weg stehen könnten. Offenbar weckt der Begriff ‚Wegbereiter‘ bei ihnen umfassende Assoziationen und schürt die Erwartung eines ‚fremdsprachlichen Prototyps‘, der möglichst viele der (strukturellen) Eigenschaften aufweist, die für zukünftig zu lernende Sprachen von Bedeutung sind. Dass Überlegungen zu diesem Aspekt eine Rolle spielen, könnte darauf hinweisen, dass es vor allem grammatikalische und morphosyntaktische Elemente sind, die sich nach Wahrnehmung der Befragten auf Folgefremdsprachen übertragen lassen, während das Transferpotential anderer Bereiche (s.o.), wie z.B. methodischer oder interkultureller Kompetenzen, weniger Beachtung findet. Diese Hypothese wird im Folgenden zu prüfen sein.

### **3.2. Der Beitrag des Faches Englisch: Mehrsprachigkeitsfelder aus Sicht der Lehrkräfte**

Nachdem die Reaktionen auf die Konfrontation mit der dem Fach Englisch zugewiesenen Aufgabe nachgezeichnet wurden, soll es nun darum gehen, zu analysieren, wo die Befragten einen möglichen diesbezüglichen Beitrag des Englischunterrichts sehen. Mit Hilfe der Fragen „Was leistet der Englischunterricht schon für die Anbahnung von Mehrsprachigkeit?“ sowie „Was kann der Englischunterricht Ihrer Meinung nach tun, um weiteres Sprachenlernen

anzubahnen?“ sollte der Fokus in den Interviews konkreter auf die unterrichtliche Ebene gelenkt werden, um herauszufiltern, wie und wodurch die Auseinandersetzung mit Englisch richtungsweisend für das Fremdsprachenlernen insgesamt sein kann. Eine Überprüfung der Unterrichtswirklichkeit, wie sie die erste der beiden Fragen nahelegt, war dabei allerdings nicht das Ziel. Vielmehr ging es darum, anhand der von den Lehrkräften angesprochenen Aspekte Mehrsprachigkeitsfelder herauszuarbeiten, in denen der Englischunterricht sich aus ihrer Sicht einbringen kann.

### *Kulturelle Perspektiverweiterung*

Frau Winter sieht einen möglichen Beitrag des Englischunterrichts zur Ausgestaltung der Wegbereiterrolle in der Förderung einer „generell[en] Offenheit gegenüber fremden Sprachen“ (00:13:28-7). Englischunterricht ermögliche ein „Schauen über den Tellerrand“ (00:13:28-7) und führe die SchülerInnen in die Begegnung mit fremden Kulturen und anderen Kommunikationsweisen ein – eine Leistung, die aber ebenso von einer anderen Sprache erbracht werden könne, wie die Befragte an dieser Stelle noch einmal unterstreicht. An die vorherigen Überlegungen anknüpfend, benennt sie außerdem als weiteren mehrsprachigkeitsförderlichen Ansatz die Sensibilisierung im „kulturellen Bereich oder auch landeskundlichen Bereich“ (00:15:26-4), denn

die englische Sprache wird ja nun nicht nur in England gesprochen. Also das verknüpft sich ja dann irgendwie weltweit mit vielen anderen Ländern. Mit Amerika als allererstes und dann hängt da unheimlich viel dran, also auch Bereiche oder Gegenden, in denen auch andere Sprachen gesprochen werden. Insofern könnte man da gut anknüpfen, glaube ich. Ja, oder auch so Subkulturen, die es in England dann gibt. Also in England wird nicht nur Englisch gesprochen, da werden auch andere Sprachen gesprochen. Und insofern könnte man das weiter auffächern, glaube ich (00:15:26-4).

Über ein Aufgreifen der facettenreichen kulturellen Bezugsräume, in denen das Englische Anwendung findet, sowie der inneren Mehrsprachigkeit vor Ort, insbesondere in Ballungsräumen, könnten die Schülerinnen ihrer Auffassung nach für das Phänomen Mehrsprachigkeit in seiner gesellschaftlichen Dimension sensibilisiert werden. Ausgehend vom Beispiel des Englischen ließe sich so aufzeigen, dass es sich bei den Gebieten, in denen die Sprache Anwendung findet, nicht um homogene Bezugsräume handelt, sondern dass – ähnlich wie in Deutschland – insbesondere in Großstädten mehrere Sprachen präsent sind. Die Vorbereitung auf Mehrsprachigkeit würde so weniger auf einer anwendungsbezogenen Ebene stattfinden (Kenntnisse in einer weiteren Sprache erwerben), sondern könnte über die Reflexion auf einer thematisch-inhaltlichen Metaebene angeregt werden (Mehrsprachigkeit als Phänomen kennenlernen).

### *Kontrastives Sprachenlernen*

Für die Anbahnung weiteren Sprachenlernens hält Frau Winter darüber hinaus eine kontrastive Betrachtung für einen möglichen Zugang bzw. ein Verfahren, das man mit älteren SchülerInnen praktizieren könne. Dabei sei jedoch „ein bisschen Vorsicht geboten, weil das die Schüler auch verwirren kann“ (00:14:31-6.). Diese Aussage lässt auf die zugrunde gelegte Annahme schließen, dass eine lernerseitige Vermischung der Sprachen erst durch deren Einbeziehung entstehen würde. Im Umkehrschluss hieße dies, dass sich durch den Ausschluss anderer Sprachen eine Zielsprache „rein halten“ (Gogolin 1998) und damit besser lernen ließe. Wenngleich die Befragte die Möglichkeit einer Annäherung nicht gänzlich ausschließt, macht sie doch darauf aufmerksam, dass sich eine solche Vorgehensweise eher für fortgeschrittene Lernende anbietet und mit Bedacht anzugehen sei. Darüber hinaus hat sie Bedenken gegenüber einer kontrastiven Gegenüberstellung, weil dadurch der Eindruck entstehen könne, dass eine Sprache besonders hervorgehoben werden solle: „Also, ich bin generell so ein bisschen gegen das Vergleichen, weil beides eigentlich seine Berechtigung hat, also in diesem Falle die englische Sprache und die deutsche Sprache“ (00:14:31-6). Offenbar verbindet sich für sie mit dem Sprachvergleich eine normative Komponente – ein Effekt, der aber von der Mehrsprachigkeitsdidaktik in keinsten Weise intendiert ist, betrachtet diese doch Sprachen unter dem Gesichtspunkt bestehender Gemeinsamkeiten, aus denen sich ein Transferpotential und damit lernförderliche Effekte ergeben können.

### *Motivation durch kommunikative Erfolge*

Frau Winter hatte bereits in ihrer Reaktion auf die dem Englischunterricht zugeschriebene Wegbereiterrolle zu verstehen gegeben, dass sich über die Auseinandersetzung mit dem Englischen Neugierde für die Beschäftigung mit Sprachen insgesamt entwickeln könne. Ähnlich sieht Frau Kästner den diesbezüglichen Beitrag des Englischunterrichts im Wecken von Interesse und Lust am Sprachenlernen und führt dies wie folgt aus:

Dass man Erfolge hat, dass man merkt, man kann sich verständigen, man kommuniziert, man spricht eine andere Sprache, auch wenn es noch auf einem sehr rudimentären Level vielleicht am Anfang natürlich ist, aber dass die Schüler wirklich erleben, dass sie sich auch mit Menschen anderer Kulturen und anderer Sprachen auseinandersetzen können, dass Lernen eben auch angewendet werden kann außerhalb von der Schule (00:09:00-8).

Diese Stärkung der Motivation für das Sprachenlernen kann nach ihrer Auffassung durch kommunikative Erfolge in der Fremdsprache und die Erfahrung positiver Selbstwirksamkeit erreicht werden: Wenn die Lernenden erleben, dass sie mit Hilfe der Fremdsprache Kontakt zu anderen SprachbenutzerInnen herstellen und über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg kommunizieren können, dürfte dies sich förderlich für das Interesse am Sprachenlernen allgemein auswirken. Dies sei nicht an das Verfügen über einen bestimmten Kompetenzgrad gebunden, sondern könne sich bereits auf der Grundlage von Basiskenntnissen einstellen. Unklar bleibt allerdings, ob die so entstehende Motivation durch Erfolgserlebnisse (*resultative motivation*) an konkrete interkulturelle Zusammenkünfte gebunden ist oder bereits durch die unterrichtliche Begegnung mit der Fremdsprache angeregt werden kann. Es lässt sich vermuten, dass sie Letzteres für möglich hält, sofern die außerschulische Anwendbarkeit des Gelernten aufgezeigt wird.

### *Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken*

Neben diesen auf die motivational-attitudinale Ebene gerichteten Vorschlägen nimmt die Befragte ferner auf die Ebene der Lern- und Arbeitstechniken einschließlich entsprechender terminologischer Grundlagen Bezug und sieht einen weiteren Beitrag des Englischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit darin, „dass Arbeitstechniken vorbereitet werden, dass die Schüler mit Begriffen umgehen können, wie Verb und Subjekt, und – das sind nur jetzt die Basisdinge – und diese dann eben auch anwenden können in anderen Fremdsprachen“ (00:09:00-8). Wie bereits an ihrer Reaktion auf die an den Englischunterricht herangetragene Aufgabe deutlich wurde (s.o.), geht sie davon aus, dass über die erste Fremdsprache vermittelten Verfahrensweisen von den SchülerInnen für ihr weiteres Fremdsprachenlernen genutzt werden können. Ob dies aber auch dazu führt, dass im Englischunterricht explizit darauf hingewiesen wird, dass eine dort eingeführte Lernstrategie ebenso für die zweite Fremdsprache eingesetzt werden kann, lässt sich nachträglich nicht rekonstruieren.

Ähnlich sieht auch Frau Schneider ausgehend von der in den Einzelsprachen vollzogenen Hinwendung zu einem stärker kompetenzorientierten Unterrichten im Schaffen von Grundlagen methodischer Art einen Beitrag des Englischunterrichts zu weiterem Sprachenlernen, denn „[w]enn man in der ersten Fremdsprache bereits die Kompetenz des Hörverstehens erlernt hat, wird man in der zweiten Fremdsprache möglicherweise die gleiche Strategie anwenden können“ (00:09:40-0). Dass sie dies als Option beschreibt, auf die sich „möglicherweise“ zurückgreifen ließe, legt die Vermutung nahe, dass es sich um Überlegungen mit hypothetischem Charakter, nicht aber um eigene Erfahrungen aus dem Unterricht im von ihr vertretenen Fach Französisch, handelt. Der Gebrauch von „möglicherweise“ könnte aber auch als Versuch einer vorsichtigen Einschätzung des erwarteten Transferpotentials gemeint sein, mit der angedeutet wird, dass eine Übertragung – zumal von außen kaum beobachtbar – nicht von jedem/r Lernenden geleistet werden kann und als wirkungsvoll und lernförderlich empfunden wird.

### *Grammatikalische und lexikalische Parallelen*

Als zweites Mehrsprachigkeitsfeld spricht die Befragte die Möglichkeit einer grammatikalischen Vernetzung an:

Bestimmte grammatikalische Strukturen sind wichtig, wobei ich ja gerade gesagt habe, dass ich glaube, dass es, wenn man jetzt eine weitere romanische Sprache lernen will, nicht unbedingt Englisch da grammatikalisch unbedingt weiterhilft, weil es eben doch ein bisschen unterschiedlich ist, aber man hat vielleicht bestimmte Konzepte schon im Kopf von Grammatik. Da glaube ich auch, dass der Deutschunterricht da sicherlich auch seinen Beitrag leistet (00:09:40-0).

Zwar hatte sie zuvor den fehlenden Modellcharakter des Englischen angesprochen (s.o.), gibt jetzt aber zu verstehen, dass ein gewisses grammatikalisches Grundverständnis, mit dessen Aufbau bereits im Deutschunterricht<sup>5</sup> begonnen wird, im Unterschied zu konkreten Strukturen durchaus Potential für einen Transfer birgt. Außerdem bemühe sich der Englischunterricht, den SchülerInnen „die Angst zu nehmen davor, in einer fremden Sprache sich auszudrücken“ (00:09:40-0) – ein Aspekt, der einer Vorreiterrolle auf der affektiven Ebene entspricht (s.o.). An späterer Stelle, als es um eine mögliche Vernetzung der verschiedenen Sprachenfächer an einer Schule geht, ergänzt die Befragte außerdem, dass lexikalische Verschränkungen zwischen dem Englischen und Französischen für das Erlernen der jeweils anderen Sprache genutzt werden könnten. So werde im Unterricht bei der Einführung neuer Vokabeln auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen hingewiesen: „[M]an macht es ja bei den Vokabeln, da sagt man: ‚Das kennt ihr doch aus dem Englischen usw., oder aus dem Französischen‘ – also da ist ja schon sozusagen eine Brücke geschlagen“ (00:11:35-0). Es handelt sich dabei um die einzige Stelle, an der die Befragte auf konkrete Erfahrungen aus ihrem Englisch- bzw. Französischunterricht Bezug nimmt. Dies könnte darauf hinweisen, dass das Aufzeigen lexikalischer Parallelen etwas ist, das zum ‚Alltagsgeschäft‘ gehört, während die oben aufgeführten Mehrsprachigkeitsfelder stärker hypothetischen Charakter haben und – sofern sie aktuell im Englischunterricht eine Rolle spielen – vermutlich eher nicht gezielt im Bewusstsein einer Vorbereitung weiteren Sprachenlernens bedient werden.

### *Zusammenfassung und Diskussion*

Zusammenfassend lässt sich für die zweite Forschungsfrage festhalten, dass die befragten Lehrkräfte – entgegen der Beobachtung, dass zumindest zwei von ihnen der intendierten Vorreiterrolle des Faches Englisch zuvor eher skeptisch gegenüberstanden – eine Vielzahl möglicher Gebiete ansprechen, auf denen der Englischunterricht einen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit leisten und weiteres Sprachenlernen vorbereiten kann. Vergleicht man die von ihnen entwickelten Ideen mit den von Vollmer (2000) umrissenen Mehrsprachigkeitsfeldern des Englischunterrichts (vgl. Kap. 2), zeigt sich zudem, dass ‚theoretische‘ Überlegungen, wie sie sich in fachdidaktischen Vorschlägen manifestieren, und Sichtweisen aus der ‚Praxis‘, wie sie die Interviewten zum Ausdruck bringen, nah beieinanderliegen.

Alle drei Befragten teilen die Auffassung, dass den Lernenden über das Fach Englisch Freude am Umgang mit einer Fremdsprache vermittelt werden kann. Gelingt es, im Unterricht der ersten Fremdsprache Berührungspunkte im Umgang mit dem fremden Idiom abzubauen, ist anzunehmen, dass die SchülerInnen weiterem Fremdsprachenlernen aufgeschlossen gegenüberstehen (vgl. die *affektiv-attitudinale Komponente* bei Vollmer 2000).

Ebenso birgt die von Vollmer (2000) angeführte *lern- und arbeitstechnische Fertigkeitskomponente*, die in zwei der drei vorgestellten Fälle thematisiert wird, aus Sicht der Praktikerinnen ein hohes Transferpotential und bietet sich vor dem Hintergrund des kompetenzorientierten Unterrichtens für ein integratives, fächerübergreifendes Arbeiten im Fremdsprachenunterricht an. Vernetzungen lexikalischer und grammatikalischer Art (am ehesten vergleichbar mit Vollmers *kognitiver* sowie *diskursiv-kommunikativer Komponente*) scheinen in der Wahrnehmung der Befragten hingegen weniger vordergründig bzw. mit einem gewissen Risiko für Interferenzen verbunden zu sein. Während übertragbare grammatikalische Grundstrukturen durchaus im Englischunterricht angelegt werden könnten, wird die Möglichkeit, Parallelen im Wortschatz zu nutzen, nur von derjenigen der drei Interviewpartnerinnen benannt, die den entsprechenden fachlichen Hintergrund hat. Offenbar konkurriert die Aussicht auf ein produktives Abschöpfen struktureller Gemeinsamkeiten mit der Sorge um eine mögliche schülerseitige Verwirrung.

Auf die Möglichkeit einer im Englischunterricht anzuregenden Horizonsweiterung in kultureller Hinsicht, die zur Entwicklung einer Haltung der Offenheit und Neugierde für andere Sprachen führen kann (vgl. Vollmers *interkulturelle Komponente*), wird ebenfalls nur von einer der Befragten Bezug genommen. Dies deutet darauf hin, dass

---

Jenny Jakisch (2014), Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 202-215. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Jakisch.pdf>.

Bezüge in diesem Bereich für die interviewten Lehrerinnen weniger offensichtlich sind als andere Vernetzungsräume.

#### 4. Schlussfolgerungen

Der Einblick in die Interviews hat deutlich werden lassen, dass eine Öffnung des Englischunterrichts für das Bildungsziel Mehrsprachigkeit auf verschiedenen Ebenen möglich wäre, die Vorstellung, im Englischunterricht eine Art ‚Vorreiter‘ für weiteres Sprachenlernen zu sehen, aber nicht frei von Widersprüchen ist. Während von fachdidaktischer Seite sehr positive Formulierungen für diese vom Fach Englisch zu übernehmende Aufgabe gewählt werden, sind die Lehrkräfte vorsichtiger, was die diesbezügliche Rolle der von ihnen vertretenen Sprache angeht. Sie leiten aus dem Status des Englischen als häufigster erster Fremdsprache mit zentraler Bedeutung auf europäischer und internationaler Ebene nicht automatisch eine Verantwortung für das Sprachenlernen insgesamt ab.

Es scheint daher zentral, Englischlehrkräfte für den Einfluss der zuerst gelernten Fremdsprache auf weiteres Sprachenlernen zu sensibilisieren und ihnen Handlungsoptionen für die Einbeziehung anderer Sprachen in den Englischunterricht aufzuzeigen – und zwar ohne ihnen dabei das Gefühl zu geben, ihr Fach würde für die Zwecke der Mehrsprachigkeitsdidaktik instrumentalisiert werden. Gleichzeitig wäre auch die Fachdidaktik dazu angehalten, sich von allzu ambitionierten und damit letztlich unerreichbaren Mehrsprachigkeitsvorstellungen zu verabschieden, um einer drohenden „Überfrachtung des regulären Englischunterricht mit immer neuen Aufgaben“ (Kurtz 2008: 138) entgegenzuwirken.

#### Literaturverzeichnis

- Ahrens, Rüdiger (2008), Universalismen im Englischunterricht – gibt es die? In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 9-17.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2005), *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Deutsch – Englisch – Französisch – Russisch – Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Blell, Gabriele; Leitzke-Ungerer, Eva & Vences, Ursula (Hrsg.) (2012), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem.
- Bourdieu, Pierre (1983), Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Christ, Herbert (1991), *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert (2002), Einige grundsätzliche Fragen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht – interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-11.
- Doff, Sabine & Lenz, Annina (2011), Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein. *Pegasus-Onlinezeitschrift* XI: 1, 31-49 [Online unter [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011\\_1/pegasus\\_2011-1\\_doff.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011_1/pegasus_2011-1_doff.pdf). 1. März 2013].
- Doyé, Peter (2008), Die Beziehung der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz. Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: Ibidem, 133-160.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2012), *Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 4. Aufl. Marburg [Online unter <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch>. 1. März 2013].

- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010), *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gnutzmann, Claus (2004), Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die ‚neue‘ kommunikative Kompetenz? In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 45-54.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1998), Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, Ingrid; Graap, Sabine & List, Günther (Hrsg.), *Über Mehrsprachigkeit. Gudula List zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 71-98.
- Hallet, Wolfgang (2011), *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010), Mehrsprachigkeit und vernetzendes Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 302-307.
- Jakisch, Jenny (2012), Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 41: 1, 104-108.
- Klein, Eberhard (2007), Struggling to come to grips with multiple language learning: facts and fictions. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 36, 217-233.
- Kurtz, Jürgen (2004), Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Visionen, Initiativen, Realitäten. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 113-120.
- Kurtz, Jürgen (2008), Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Schule: Abkehr vom kommunikativen Englischunterricht? In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 134-140.
- Kurtz, Jürgen (2010), Zur Bedeutung und Funktion des Englischunterrichts für den Erhalt und die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald & Wierlacher, Alois (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36, 119-132.
- Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (unter Mitarbeit von Bär, Marcus) (2006), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (2011), Sprachenpolitik – Spracheninteressen – Ethik in einer heterogenen Fremdsprachenforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 166-180.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Neuner, Gerhard (2005), Zur Rolle des Englischen in einem europäischen Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 163-177.

- Preker-Franke, Annegret & Preker, Philipp (2011), *Englisch und Mehrsprachigkeit. Kopiervorlagen für die Klassen 8 bis 10*. Stuttgart: Klett.
- Quetz, Jürgen (2010), Auf dem Weg zur fremdsprachlichen Monokultur? Fremdsprachen an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Sociolinguistica* 24, 170-186.
- Schröder, Konrad (2009), Englisch als *Gateway to Languages*. In: Fäcke, Christiane (Hrsg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt am Main: Lang, 69-85.
- Vollmer, Helmut J. (2000), Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit? In: Aguado, Karin & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 75-88.
- Vollmer, Helmut J. (2001), Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*? In: Abendroth-Timmer, Dagmar & Wendt, Michael (Hrsg.), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 91-109.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Der *Referenzrahmen* wird diesem Anspruch allerdings nicht gerecht, bietet er selbst doch eine dieser Auffassung entgegengesetzte Operationalisierung kommunikativer Kompetenzen für *Einzelsprachen*.
- <sup>2</sup> Alle Namen wurden zur Gewährleistung der Anonymität geändert. Ich bedanke mich sehr herzlich bei allen Lehrerinnen und Lehrern, die sich für die Gespräche zur Verfügung gestellt haben.
- <sup>3</sup> Siehe <http://www.audiotranskription.de/f4.htm>. Für die Transkription waren die von Dresing & Pehl (2012) formulierten Vorgaben maßgeblich.
- <sup>4</sup> Die Bezugnahme auf das Türkische lässt allerdings wiederum auf eine gewisse Sensibilisierung für die Relevanz dieser Sprache schließen. Bereits zu einem früheren Zeitpunkt des Interviews hatte Frau Winter angedeutet, dass sie die gängige Sprachenfolge angesichts der veränderten Lebensumstände für revisionsbedürftig halte. Speziell aufgrund der geringen Präsenz des Französischen im Alltag der SchülerInnen wäre aus ihrer Sicht anzudenken, auch Sprachen, mit denen die SchülerInnen vor Ort eher konfrontiert sind, wie z.B. Türkisch oder Russisch, als zweite Fremdsprache anbieten zu können, um „ja, Menschen auch zu verstehen in ihrem Handeln und Tun“ (00:04:02-2).
- <sup>5</sup> Der Aspekt einer stärkeren Verzahnung zwischen den verschiedenen Sprachenfächern (Deutsch eingeschlossen) war ebenfalls Gegenstand der Interviews, kann jedoch im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter vertieft werden. Gleiches gilt für die Einbeziehung bereits vorhandener Sprachenkenntnisse.