

Stefanie Bredthauer

***„Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ –
Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer
Kompetenzen in der Lehramtsausbildung***

Zusammenfassung

Der Großteil aller Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen ist heutzutage mehrsprachig – vor allem durch Migrationshintergründe, bilinguale Elternhäuser und schulischen Fremdsprachenunterricht. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht das Potenzial dieser mehrsprachigen Kompetenzen für den Unterricht in sprachlichen Fächern zu nutzen. Studien zeigen jedoch, dass Lehrkräfte sprachlicher Fächer hierfür entsprechend aus- oder fortgebildet werden müssen und dies bisher in aller Regel nicht geschieht. An diesem Desiderat setzt der vorliegende Beitrag an, indem er Ergebnisse einer empirischen Studie zu Erfahrungen von Lehramtsstudierenden sprachlicher Fächer mit Mehrsprachigkeitsdidaktik aus ihrem Praxissemester präsentiert. Anschließend stellt er Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen für die Konzeption eines Seminars zu Mehrsprachigkeitsdidaktik im Lehramtsstudium vor. Das beschriebene Seminarkonzept wurde im WS 16/17 im Rahmen des DaZ-Moduls der Universität zu Köln erstmalig erprobt, um die angehenden Sprachlehrkräfte auf den Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in ihren Unterricht vorzubereiten.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehramtsausbildung, DaZ-Modul, Sprachliche Fächer, Praxissemester

1 Mehrsprachigkeitsdidaktische Kompetenzen in der Lehramtsausbildung – wieso?

„Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“

So schildert eine Lehramtsstudierende der Universität zu Köln ihre Erfahrung, die sie während ihres Praxissemesters im Umgang mit Mehrsprachigkeit in den sprachlichen Fächern gemacht hat. Diese Erfahrung passt in das Bild, das zahlreiche empirische Studien zum Umgang von Lehrkräften mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sprachlicher Fächer ergeben. Reviews solcher Studien (vgl. Reich & Krumm, 2013a; Bredthauer & Engfer, 2016, 2018) kommen zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte der sprachlichen Fächer in aller Regel einem Einbezug der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerschaft zwar sehr offen gegenüberstehen und ihren Unterricht gerne dafür öffnen würden. Es werden jedoch verschiedene Gründe benannt, weshalb ihnen dies bisher nicht möglich erscheint. Am schwersten wiegen hier die mangelnde Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Bezug auf die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht sowie die stark verbesserungswürdige Lehr-/Lernmateriallage. Damit geht einher, dass die Lehrkräfte sich oftmals vom Unterrichten mehrsprachiger Lerngruppen überfordert fühlen. Viele Lehrkräfte haben weder konkrete Ideen noch eine ungefähre Vorstellung davon, wie sie die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht berücksichtigen und fördern könnten. Oftmals kennen sie die Sprachkompetenzen ihrer Lernenden nicht einmal. Darüber hinaus stimmen die subjektiven Theorien der Lehrerinnen und Lehrer in einigen Punkten nicht mit dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse überein; beispielsweise gehen viele Lehrkräfte davon aus, dass das parallele Erlernen einer Herkunftssprache und des Deutschen oder einer Fremdsprache die Schülerinnen und Schüler überfordere.

Diese Faktoren führen dazu, dass die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler nicht in den Sprachunterricht einbezogen werden, sondern multilinguale Klassen nach didaktischen Konzepten unterrichtet werden, die für homogene deutschsprachige Lerngruppen entwickelt wurden. Das Ergebnis ist eine Unterrichtspraxis, die nicht am Vorwissen und den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpft. So geht Motivation verloren und Frustration entsteht – sowohl auf der Seite der Lernenden als auch auf der Seite der Lehrenden. Besonders betroffen sind hiervon Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch. Viel zu oft werden hier Potenziale nicht wertgeschätzt und genutzt, immer wieder sogar als Lernhemmnis und Gefährdung eingeschätzt.

Die Idee einer durchgängigen Mehrsprachigkeitsförderung, die Verbindungen zwischen den verschiedenen Schulstufen und den unterschiedlichen Sprachfächern sowie außerhalb der Schule erworbener Sprachkompetenzen herstellt, scheint demnach noch nicht in den Schulen angekommen zu sein. So konstatiert beispielsweise Marx eine „Diskrepanz zwischen mehrsprachiger Ideologie, politischer Anforderung und Lehrpraxis in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen im deutschen Klassenzimmer“ (ebd., 2014, S. 8).

Auf der Grundlage dieser Review-Ergebnisse entstand die Idee, im Rahmen des Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* – auch *DSSZ-Modul* bzw. *DaZ-Modul* genannt – der Universität zu Köln ein Seminar zu Mehrsprachigkeitsdidaktik für angehende Sprachlehrkräfte anzubieten, um sie für den Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in ihren zukünftigen Unterricht zu schulen.

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze fußen auf der Erkenntnis, dass mehrsprachige Individuen erhöhte (meta-)linguistische und (meta-)kognitive Fähigkeiten entwickeln können, hierfür jedoch eine entsprechende Förderung erforderlich ist, damit diese potentiellen Vorteile zum Tragen kommen (vgl. u.a. Swain et al., 1990; Hufeisen & Marx, 2007; De Angelis, 2011). Dies kann über eine Didaktik der Sprachfächer erreicht werden, „bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird, sondern bei der die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird“ (Hu, 2010, 215). Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt so auf die Nutzung von Synergieeffekten und die Entwicklung einer integrativen anstatt einer additiven Mehrsprachigkeit bei den Schülerinnen und Schülern ab, d.h. einer „kommunikative[n] Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat, 2001, 17). Diese angestrebten Vernetzungen sollten sich auf alle von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen – Erst-, Zweit- und Fremdsprachen – und Sprachvarietäten beziehen. Krumm fasst das Ziel mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze wie folgt zusammen:

„Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des (...) Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden.“ (ebd., 2010, 208).

Als Effekte von Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Lernenden wurden bisher in empirischen Studien Steigerungen der Sprachbewusstheit, der Sprachkompetenzen, der Sprachlernkompetenz, der Sprachlernmotivation und der Freude am Sprachunterricht berichtet (vgl. Bär, 2010; Bär, 2009; Behr, 2007; Bredthauer, 2016; Marx, 2010; Marx, 2005; Meißner, 2010; Meißner, 1997; Morkötter, 2016; Zeevaert & Möller, 2011).

Ideen dafür, wie ein solches Nachdenken über Sprachen, das Vergleichen von Sprachen und das Reflektieren von Sprachen konkret didaktisch angeregt und begleitet werden können, finden sich in verschiedenen Konzepten (vgl. zum Überblick: Reich & Krumm, 2013b; Bredthauer, 2018) sowie in konkreten Materialsammlungen wie *Sprachenvielfalt als Chance* (Schader, 2004), *Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I* (Behr, 2006) und *Der Sprachenfächer* (Oomen-Welke, 2011).

2 Methode

Im vorangegangenen Abschnitt wurde erläutert, weshalb es sinnvoll erscheint, im Rahmen der Lehramtsausbildung bei den angehenden Lehrkräften sprachlicher Fächer mehrsprachigkeitsdidaktische Kompetenzen anzubahnen. Ein erster Anlauf, dies im Rahmen

eines Seminars der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln umzusetzen, wurde im WS 2016/17 unternommen (zur Verortung siehe Abschnitt 4 dieses Beitrags).

Damit dieses Seminar an den Vorkenntnissen der Studierenden ansetzen konnte, wurden Reflexionstexte von Studierenden zu den Erfahrungen, die sie während ihres Praxissemesters mit Mehrsprachigkeitsdidaktik gemacht haben, erhoben und analysiert. Im vorliegenden Beitrag sollen die Ergebnisse dieser Analyse präsentiert und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für das Seminarkonzept vorgestellt werden. Der Beitrag widmet sich somit zwei Fragen:

1. Welche Erfahrungen haben die angehenden Sprachlehrkräfte in ihrem Praxissemester mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht der sprachlichen Fächer gemacht?
2. Wie kann ein Konzept für ein Seminar zu Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrkräfteausbildung aussehen, das diese Ergebnisse berücksichtigt?

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen der ersten Sitzung des besagten Seminars. Die Studierenden erhielten zunächst eine kurze Einführung in das Seminarthema und bekamen anschließend die Aufgabe, ihre bisherigen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik zu reflektieren und schriftlich festzuhalten. Die Fragestellung lautete „Welche Rolle hat Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht Ihrer eigenen Schulzeit und in Ihrem Praxissemester gespielt?“.

Die Teilnehmergruppe bestand aus 29 Studierenden (25 weiblich, 4 männlich), die sich auf die Bereiche Primarstufe (7 TN), Sekundarstufe (13 TN) und Sonderpädagogik (9 TN) verteilten. Hierbei waren die Sprachenfächer Deutsch und DaZ, Englisch, Französisch, Italienisch, Latein und Spanisch vertreten.

Die Reflexionstexte der Studierenden lagen im Anschluss an die Sitzung digital vor und wurden für die Analyse aufbereitet, indem die Namen der Studierenden durch Pseudonyme mit einer fortlaufenden Nummerierung ersetzt wurden. Fehler jedweder Art in den Texten der Studierenden wurden nicht bereinigt. Nach der Pseudonomisierung wurden die Texte in die Software MAXQDA importiert, mittels derer die Datenanalyse vorgenommen wurde.

Für die Analyse der Reflexionstexte wurde eine qualitative Inhaltsanalyse verwendet (Mayring, 2010) und explorativ vorgegangen. Dabei war das Vorgehen primär induktiv, es enthielt jedoch im Sinne des hermeneutischen Zirkels auch deduktive Phasen. Das heißt, die Kategorien wurden nicht vor der Sichtung des Materials erstellt, sondern direkt aus dem Material abgeleitet, ohne sich auf vorab verwendete Theoriekonzepte zu beziehen. Das Ziel einer solchen zusammenfassenden Inhaltsanalyse besteht in der Reduzierung der Daten, ohne den inhaltlichen Kern und die Essenz des Materials zu verfälschen. So soll eine Übersichtlichkeit der Daten erzeugt werden, welche immer noch der Grundform des Materials entspricht (Mayring, 2010, S. 65). Zur Sicherstellung der Reliabilität wurden die Kodierungen und Ergebnisse mit zwei weiteren Forscherinnen intensiv diskutiert und geprüft.

3 Erfahrungen der Studierenden mit Mehrsprachigkeitsdidaktik im Praxissemester

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Inhaltsanalyse der studentischen Reflexionen hinsichtlich ihrer Praxissemester präsentiert und durch Beispielzitate veranschaulicht, um im nächsten Abschnitt dann die daraus gezogenen Schlussfolgerungen für die Seminarkonzeption vorzustellen.

3.1 Sprachen im Unterricht

Der Großteil der Studierenden konnte im Praxissemester keinen Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht der sprachlichen Fächer erleben:

„Allerdings finde ich es bedauerndswert, dass die Mehrsprachigkeit nicht genutzt wird.“ (P24)

„Leider muss ich rückblickend auf das Praxissemester feststellen, dass (...) die Mehrsprachigkeit noch nicht wirklich Einzug in die Klassenzimmer erhalten hat.“ (P22)

„Die in der Klasse vorhandenen Muttersprachen wurden von der Lehrkraft selbst nicht in den Unterricht eingebracht.“ (P3)

„Im Deutschunterricht kam dem Phänomen der Mehrsprachigkeit keine besondere Bedeutung zu.“ (P14)

Einzelne Studierende konstatieren sogar, dass es keine Veränderung bezüglich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit zwischen ihrer eigenen Schulzeit und ihrem Praxissemester gibt:

„Die Verwendung von Mehrsprachigkeitsdidaktik hat sich also eigentlich von meiner Schulzeit an bis zu meinem Praxissemester in der von mir erlebten Praxis nicht bedeutend verändert.“ (P5)

Großenteils wird von den Studierenden sogenannter *zielsprachlicher Unterricht* beobachtet, der von ihnen bereits als großer Fortschritt zu ihrer eigenen Schulzeit wahrgenommen wird:

„Grundsätzlich haben die Französischlehrer ihren Unterricht größtenteils auf Französisch durchgeführt. Erst wenn es um komplexe grammatische Phänomene oder massive Verständnisschwierigkeiten ging, wurde Deutsch gesprochen.“ (P25)

„Im Vergleich zu meinem eigenen Englischunterricht hat sich dahingehend schon sehr viel getan, als dass fast ausschließlich Englisch gesprochen wurde.“ (P22)

Die Studierenden berichten auch von einzelnen Fällen, in denen es den Schülerinnen und Schülern erlaubt ist, ihre Herkunftssprachen im Unterricht zu nutzen, diese jedoch kaum Gebrauch davon machen:

„Mein Praxissemester habe ich an einer Grundschule mit hohem Anteil von Kindern mit DaZ absolviert. (...) Als Unterrichtssprache wurde in allen Fächern (...) Deutsch gesprochen. Es war den SuS aber grundsätzlich erlaubt, sich untereinander in der eigenen Muttersprache zu unterhalten, jedoch konnte ich dies so gut wie nie tatsächlich beobachten.“ (P10)

Eine Wertschätzung der Multikulturalität findet in den Schulen hingegen eher statt als eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit:

„Beispielsweise organisierte die Offene Ganztagschule, dass in wöchentlichen Zyklen die Herkunftskulturen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler thematisiert wurden und richtete die Aktivitäten am Nachmittag danach aus.“ (P13)

3.2 Mehrsprachigkeit der Schülerschaft

Der fehlende Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht wird von den Studierenden oftmals in Kontrast gesetzt zu der beobachteten Mehrsprachigkeit der Schülerschaft:

„In den von mir beobachteten Unterrichtseinheiten des Faches Englisch konnte ich keinen Einbezug verschiedener Sprachen und Sprachlernerfahrungen erkennen, obwohl die Lernergruppen mehrsprachig waren.“ (P20)

„Das (...) ist eine sehr heterogene Schule mit Schülern aus verschiedenen Herkunftsländern und Herkunftsorten. Dennoch habe ich innerhalb meiner Zeit an der Schule kaum Situationen erlebt, in der (...) verstärkt mit der Muttersprache der SuS¹ gearbeitet wurde.“ (P12)

„Die Mehrsprachigkeit schien an dieser Grundschule eine untergeordnete Rolle zu spielen. Obwohl zahlreiche SuS mit Migrationshintergrund sowie zugewanderte Kinder an der Schule sind, konnte ich nur wenig zur Mehrsprachigkeitsdidaktik beobachten.“ (P3)

„In ihrer Klasse (...) waren verschiedene Muttersprachen vorhanden, mit denen man auch schon in der Grundschule einfache Gesetzmäßigkeiten oder Regeln abgleichen konnte. Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ (P15)

Auch wenn sie nur wenige Situationen erleben, in denen die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbezogen wird, so nehmen viele von ihnen allerdings sehr wohl eine größere Akzeptanz gegenüber Mehrsprachigkeit wahr:

„Die Akzeptanz gegenüber Mehrsprachigkeit an Schulen scheint zwar insgesamt gewachsen zu sein, allerdings hatte ich nicht die Möglichkeit den gezielten Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Praxis zu beobachten.“ (P14)

Im Kontrast zum fehlenden Einbezug anderer Sprachen durch die Lehrkraft in den Sprachunterricht stehen die Berichte mehrerer Studierender, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig Sprachvergleiche vornehmen:

„Zusammenfassend ist also zu sagen, dass ich während meines Praxissemesters keinen bzw. einen geringen Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik erlebt habe. Jedoch verknüpfen die SuS selbstständig neues Wissen mit bereits vorhandenem (...), um das neue Wissen im Gehirn einordnen zu können.“ (P17)

3.3 Erklärungsansätze

Als Begründung für eine fehlende Mehrsprachigkeitsdidaktik wird zumeist angeführt, dass das Deutsche im Fokus des Unterrichts steht:

„An meiner Schule steht die Förderung und Weiterentwicklung der deutschen Sprache im Vordergrund. Mehrsprachigkeitsdidaktik konnte ich daher nur wenig beobach-

¹ SuS: Schülerinnen und Schüler

ten. (...) In den ersten Wochen des Anfangsunterrichts steht auch die phonologische Bewusstheit auf dem Lehrplan. Wir üben mit den SuS Anlaute zu hören und zu bestimmen. Hierbei wird die Mehrsprachigkeit in den Hintergrund gestellt, denn in diesen Phasen steht die Förderung der deutschen Sprache im Vordergrund." (P19)

Vereinzelt wird von den Studierenden auch die Vermutung geäußert, dass die Lehrkräfte nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um mehrsprachigkeitsdidaktisch zu agieren:

„Allerdings werden kaum Sprachvergleiche mit einbezogen, was jedoch eine große Herausforderung darstellen würde, da die Lehrer (...) selbst kaum Vergleiche zwischen zwei Sprachen ziehen könnten." (P24)

Selbst zielsprachlicher Unterricht wird von manchen Lehrkräften abgelehnt, mit der Begründung der Überforderung der Schülerinnen und Schüler mit Herkunftssprache:

„Es wird im Englischunterricht fast ausschließlich Deutsch gesprochen." (P24)

„Der Unterricht in einem Leistungskurs der Klasse 11 verlief bis auf einige wenige Sätze komplett auf Deutsch. Auch die von der Lehrerin selbstgestellten Arbeitsblätter beinhalteten, bis auf die Überschrift, nur deutsche Arbeitsanweisungen. Sie sprach mich auf den Weg ins Lehrerzimmer darauf an: ‚Du fragst dich bestimmt, warum ich mit denen fast nur Deutsch spreche, oder?‘ fragte sie ‚Ja, weißt du, ich will die ja nicht überfordern, aber du hast ja gesehen, dass das alles fast nur Ausländer sind. Die haben schon genug Probleme mit dem Deutschen, denke ich mir. Und die Mutter vom E. kann z.B. gar kein Deutsch, das weiß ich.‘" (P27)

Von einigen Lehrkräften werden die Herkunftssprachen auch als Bedrohung für den Erwerb des Deutschen bezeichnet:

„Eine Würdigung der Herkunftssprachen der Schülerschaft fand entweder nicht statt oder sie wurde sogar strikt abgelehnt. Besagte Englischlehrerin erwähnte mir gegenüber ein paar Mal, sie würde manchen Schülern am liebsten sogar zuhause ‚verbieten‘, ihre Muttersprache zu sprechen. Schließlich sei diese ja ‚schuld‘, dass die Schüler so schlechte Leistungen erbrachten." (P27)

Die einsprachige Gestaltung des Sprachunterrichts durch die Lehrkräfte könnte auch dadurch bedingt sein, dass die verwendeten Lehrwerke keine mehrsprachigkeitsdidaktischen Elemente enthalten:

„Die verwendeten Lehrmaterialien berücksichtigen die Mehrsprachigkeit in der Regel nicht." (P19)

„Ich konnte auch in den Lehrbüchern der Englischklassen in dieser Hinsicht nicht viel entdecken." (P20)

Denn Lehrwerke sind den Beobachtungen der meisten Studierenden zufolge von entscheidender Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung:

„Die Lehrkraft hielt sich im Unterricht strikt an das Lehrwerk. Dieses sah (...) keine oder nur kaum Bezugnahmen auf andere Sprachen vor." (P15)

Eine einzelne Studentin berichtet von ersten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im verwendeten Lehrwerk:

„So sieht man insbesondere bei den Vokabellisten im Buch, dass es Verweise auf andere Sprachen gibt. (...) So werden beispielsweise Mediationsaufgaben in den Lehrwerken integriert. Mediation ist eine Art Sprachmittlung.“ (P2)

3.4 Beispiele mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente

Auch wenn ein Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht der sprachlichen Fächer im Praxissemester der Studierenden in den meisten Fällen nicht stattfand, so gab es doch vereinzelte Beispiele. Diese waren z.B. in den Berichten von zwei Studierenden zum Unterricht in Willkommensklassen zu finden:

„Es durfte immer ein Kind sagen, welchen Tag wir hatten und das Datum. Besonders gefreut haben die Kinder sich, wenn sie es in ihrer Erstsprache wiederholen durften. Auch im gemeinsamen spielen mit ihnen wurde immer wieder nachgefragt oder die Kinder äußerten es selber, wie es auf ihrer Sprache heißt und ausgesprochen wird. (...) In den Regelklassen selbst, in denen die Kinder nach der dritten Stunde wieder waren, und dann speziell im Deutschunterricht war Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht zentral.“ (P29)

Drei weitere Studierende konnten auch vereinzelte Beispiele von Mehrsprachigkeitsdidaktik im Regelunterricht berichten:

„Im Deutschunterricht wurden beispielsweise der grammatikalische Aufbau eines bestimmten Satzes mit allen Sprachen verglichen, die die Kinder in der Klasse sprechen konnten (Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch, Italienisch, Russisch). Die SuS waren mit Begeisterung und Eifer dabei und jeder SuS konnte sich an dieser Stunde beteiligen und spielerisch lernen.“ (P6)

Im Zusammenhang mit den sogenannten ‚Seiteneinsteigern‘ wird von einigen Studierenden von Situationen berichtet, in denen die Herkunftssprachen als Mittlersprachen eingesetzt werden:

„Die Kinder in einer Klasse kamen aus vielen verschiedenen Nationen, deren Sprachen keiner der LehrerInnen (...) beherrschte. (...) So gab es in einer Lerngruppe auch SchülerInnen, die weiter waren als andere und ihren MitschülerInnen etwas auf ihrer Muttersprache erklären konnten.“ (P5)

Hervorzuheben ist das Beispiel eines einzelnen Lehrers, der Türkisch gelernt hatte:

„Im Deutschunterricht gab es hauptsächlich Schüler*Innen, die Türkisch sprachen. Der Lehrer griff dabei immer wieder Vokabeln, aber auch Grammatik auf, um Verknüpfungen herzustellen bzw. Ähnlichkeiten darzustellen. Man muss dazu sagen, dass dieser Lehrer sich die Mühe gemacht hatte, nebenbei Türkisch zu lernen.“ (P4)

3.5 Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Erfahrungen, von denen die Studierenden aus ihren Praxissemestern berichten, mit den in der Einleitung dieses Beitrags geschilderten Ergebnissen der Reviews empirischer Studien zum Umgang von Lehrkräften mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sprachlicher Fächer decken. Sie bestätigen, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente im Unterricht sprachlicher Fächer an deutschen Schulen bisher selten eingesetzt werden (vgl. Reich & Krumm, 2013a; Bredthauer & Engfer, 2016, 2018):

Auch die Ergebnisse der reviewten Studien zeigen vereinzelte Beispiele von Lehrkräften, die von mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten Unterrichtseinheiten berichten, müssen jedoch feststellen, dass diese alles andere als die Regel darstellen. Dies geschieht

auch dort vor dem Hintergrund, dass die Lehrkräfte mit großer Mehrheit angeben, ihre Lerngruppen seien ausgesprochen mehrsprachig. Ebenso kommen die reviewten Studien zu dem Ergebnis, dass Wertschätzung von kultureller Vielfalt verbreiteter ist als die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Sie konstatieren genauso, dass die Beispiele mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente in Lehrwerken selten und qualitativ noch sehr ausbaubar sind sowie dass eine entsprechende Integration in die Lehrwerke und Lehrkräftefortbildungen allerdings zwingende Voraussetzungen dafür darstellen, dass sich Lehrkräfte in der Lage fühlen, die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler in ihren Unterricht einzubeziehen. Des Weiteren ergeben auch die reviewten Studien hinsichtlich der besonderen Situation von Herkunftssprachen subjektive Theorien der Lehrkräfte, denen zufolge vom Gebrauch der Herkunftssprachen eine Bedrohung für den Erwerb des Deutschen ausginge und das parallele Erlernen mehrerer Sprachen Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache überfordere.

4 Entwicklung des Seminarkonzepts „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht“

Auf der Grundlage der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Erfahrungen der Studierenden mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrem Praxissemester sowie der Ergebnisse der Reviews zum Umgang mit Mehrsprachigkeit von Lehrkräften im Unterricht sprachlicher Fächer wurde die konzeptuelle Planung des Seminars „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht“ vorgenommen. Das geplante Seminar wurde im WS 16/17 als Aufbau-seminar mit 2 SWS des Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* – auch *DSSZ-Modul* bzw. *DaZ-Modul* genannt – an der Universität zu Köln durchgeführt. Dieses Modul ist seit der Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes im Jahr 2009 im Bundesland Nordrhein-Westfalen für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend und wird von den lehrerbildenden Hochschulen unterschiedlich realisiert (Witte, 2017, S. 354-355). An der Universität zu Köln ist das Modul im *Master of Education* angesiedelt und besteht aus einer Vorlesung und einem Aufbau-seminar, zwischen denen das Praxissemester der Studierenden liegt. Als Prüfungsleistung ist von den Studierenden ein Portfolio einzureichen, das Elemente zur Vorlesung, zum Praxissemester sowie zum Aufbau-seminar enthält. Die Vorlesung findet fächerübergreifend statt, während die Aufbau-seminare möglichst fachspezifisch ausgerichtet sind. Das Modul erschien geeignet für die Verortung eines Seminars zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, da sein Lerngegenstand „nicht nur das sprachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte, sondern auch die sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen und das fachsprachliche Lernen einschließt“ (Gantefort & Michalak, 2017, S. 63).

In der Beschreibung des geplanten Seminars wurde als Thema *Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht* und als Zielgruppe angehende Sprachenlehrkräfte angekündigt. Im Folgenden werden die Schlussfolgerungen für die Lernziele und Themenblöcke

dieses Seminars skizziert, die sich aus den berichteten Ergebnissen zu den Vorerfahrungen der Studierenden ergeben haben²:

a) Erfahrungen der Teilnehmenden:

Die Reflexion der teilnehmenden Studierenden zu ihren bisherigen Erfahrungen (oder fehlenden Erfahrungen) mit Mehrsprachigkeitsdidaktik im Verlauf ihrer eigenen Schulzeit und ihres Praxissemesters erwies sich, wie bereits beschrieben, als sehr ergiebig und als sinnvolle Ausgangsbasis für die Seminarplanung. Zugleich stellte sie eine gute Möglichkeit dar, um den Studierenden zu verdeutlichen, in welcher Hinsicht sie bislang mit diesem Thema in Berührung gekommen waren. So wurde den Studierenden bereits in der ersten Sitzung bewusst, welche Relevanz das Seminarthema für ihre zukünftige Unterrichtstätigkeit als Lehrkräfte sprachlicher Fächer haben kann. Auch für zukünftige Seminare kann dies deshalb einen gelungenen Einstieg darstellen.

> Lernziel: Die Studierenden sollen ihre eigenen Erfahrungen mit dem Einbezug bzw. Ausschluss von individueller Mehrsprachigkeit in den Unterricht sprachlicher Fächer reflektieren können.

b) Aktueller Forschungsstand zur Mehrsprachigkeitsdidaktik:

Da der Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bislang – wenn überhaupt – nur eine grobe Vorstellung davon hat, was unter Mehrsprachigkeitsdidaktik zu verstehen ist, und teilweise nicht zutreffende subjektive Lern-/Lehrtheorien anzunehmen sind, wird im Seminar der aktuelle Forschungsstand zu diesem Themenbereich erarbeitet. Zentral sind hierbei unterschiedliche Definitionen von Mehrsprachigkeitsdidaktik und synonym bzw. ähnlich verwendeter Begrifflichkeiten, existierende Theorien und Konzepte (bspw. Didaktik der Sprachenvielfalt, Oomen-Welke; Interkomprehensionsdidaktik, Meißner; Sprachenübergreifendes Lernen, Behr) sowie Ergebnisse empirischer Studien zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und (Sprach-)Lernprozessen (zum Überblick: Bredthauer, 2018).

> Lernziel: Die Studierenden sollen den aktuellen Forschungsstand zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen und diesen zugrunde liegenden Lern-/Lehrkonzepten kennen.

c) Schul- und Unterrichtspraxis:

Vor dem Hintergrund, dass nur wenige der angehenden Sprachlehrkräfte bereits erlebt haben, wie mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierter Unterricht in der Praxis aussehen kann, wird ein großer Schwerpunkt des Seminars im Kennenlernen und Diskutieren von entsprechenden Unterrichtsstrategien bestehen. Beispiele hierfür können der Umgang mit Sprachverwandtschaften und sogenannten ‚Kontrastsprachen‘ sowie der Umgang mit für die Lehrkraft unbekanntem Sprachen sein (Brandt & Gogolin, 2016). Daran anschließend sollen Möglichkeiten diskutiert werden, Mehrsprachigkeitsdidaktik curricular zu verankern, um die Rolle der unterschiedlichen Sprachenfächer sowie ihrer Kooperation miteinander hinsichtlich des sprachensübergreifenden Lernens zu beleuchten (Reich & Krumm, 2013a). Zur Ergebnissicherung in diesem Themenblock bieten sich Simulationen

² Die Durchführung dieser Seminarblöcke ist in einem Erprobungsbericht beschrieben: vgl. Bredthauer, erscheint 2018.

an, beispielsweise von kollegialen Fallberatungen, um den Transfer in die Praxis im Seminar anzubahnen.

> Lernziele: Die Studierenden sollen verschiedene mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtsstrategien kennen und didaktisch begründet zum Einsatz in bestimmten Unterrichtssituationen auswählen können. Darüber hinaus sollen sie unterschiedliche Kooperationsmöglichkeiten der Sprachfächer kennen und hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit bewerten können.

d) Lehr-/Lernmaterialien:

Um den Mangel an mehrsprachigkeitsdidaktisch konzipierten Elementen in den aktuell zugelassenen Sprachlehrwerken zu kompensieren (vgl. u.a. Marx, 2014; Michel, 2010), soll sich das Seminar der mehrsprachigkeitsdidaktischen Adaption und Entwicklung von Aufgaben für das Unterrichten sprachlicher Fächer widmen. Hierfür werden Aufgabenbeispiele gesichtet und analysiert, Categoriesysteme und Kriterienkataloge für ‚gute‘ Aufgaben erarbeitet, die auf das Erlernen der Zielsprache unter Berücksichtigung der mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden abzielen. Abschließend wird die Adaption von Aufgaben aus Lehrwerken sowie die Entwicklung eigener mehrsprachigkeitsdidaktischer Aufgaben auf der Grundlage dieser Kriterien und Kategorien geübt.

> Lernziele: Die Studierenden sollen Aufgaben aus Lehrwerken gemäß den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Bedarfe unterschiedlicher Lernergruppen zugeschnitten adaptieren sowie eigene mehrsprachigkeitsdidaktische Aufgaben entwickeln können.

Während des Seminars sollen die Studierenden drei Portfolioaufgaben bearbeiten, die sich aus den erläuterten Schwerpunktsetzungen ergeben und auf deren Grundlage die Seminarbenotung vorgenommen werden kann:

1. Reflexionsfrage:
Welche Rolle hat Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprachunterricht Ihrer eigenen Schulzeit und in Ihrem Praxissemester gespielt?
2. Aufgabenanalyse:
Wählen Sie eine Aufgabe aus der gemeinsamen Beispielsammlung aus und analysieren Sie diese Aufgabe hinsichtlich der im Seminar erarbeiteten Kategorien und Kriterien zu Mehrsprachigkeitsdidaktik.
3. Aufgabenentwicklung und Unterrichtsgestaltung:
Entwickeln Sie eine eigene mehrsprachigkeitsdidaktische Aufgabe und erläutern Sie Ihre konzeptionellen Entscheidungen sowie die unterrichtliche Einbettung.

5 Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden Reflexionstexte Lehramtsstudierender sprachlicher Fächer zu ihren Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen des Praxissemesters analysiert und mit den Ergebnissen von Reviews empirischer Studien zum Umgang von aktiven Sprachlehrkräften mit Mehrsprachigkeit im Unterricht verglichen. Hierbei zeigte sich, dass sich die Ergebnisse in vielerlei Hinsicht decken und mehrsprachigkeitsdidakti-

sche Elemente im Unterricht sprachlicher Fächer an deutschen Schulen bisher selten eingesetzt werden.

Auf der Grundlage der Ergebnisse wurde eine Konzeptskizze für ein Seminar zu Mehrsprachigkeitsdidaktik für angehende Sprachlehrkräfte mit den Themenblöcken *Erfahrungen der Teilnehmenden*, *Aktueller Forschungsstand*, *Schul- und Unterrichtspraxis* und *Lehr-/Lernmaterialien* entwickelt. Im WS 16/17 wurde ein solches Seminar erstmalig im Rahmen des DaZ-Moduls der Universität zu Köln angeboten.

Während der Durchführung des beschriebenen Seminarkonzepts im WS 16/17 fand eine Erprobungsstudie statt, deren Ergebnisse in Form eines Erfahrungsberichts veröffentlicht werden (vgl. Bredthauer, erscheint 2018). So soll eine erste Grundlage für zukünftige Seminare zu Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Ausbildung angehender Sprachlehrkräfte geschaffen werden.

Auch eine Übertragung und Anpassung des Konzepts auf Fortbildungen für bereits aktive Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeitsdidaktik ist denkbar, da der in diesem Beitrag vorgenommene Abgleich der Ergebnisse zu Erfahrungen von angehenden Lehrkräften mit den Ergebnissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit von bereits aktiven Sprachlehrkräften ergab, dass ähnliche Desiderata bestehen.

Literatur

- Bär, M. (2010). Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 281-290). Tübingen, Narr.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Behr, U. (2006). *Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Material Heft 129).
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele* (Förmig Material, Band 8, DVD). Münster et al.: Waxmann.
- Bredthauer, S. (erscheint 2018). „Mir war nicht bewusst, welches Potenzial Mehrsprachigkeit für Sprachlernprozesse hat.“ – Anbahnung mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. In I. Mordellet-Roggenbuck, M. Raith & K. Zaki (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik – Modelle und Konzepte für die Lehrer*innenbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die deutsche Schule (DDS)*, 2018 (3), 262-273.
- Bredthauer, S. (2016). Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. *ZfAL*, 2016 (65), 129-157.
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? – Haltungen zu und Umgang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik von Sprachlehrkräften in Österreich und Deutschland. In: *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921>.
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – But is it really my business? – Teachers’ approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, 2016 (9), 104-121.
- De Angelis, G. (2011). Teachers’ beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), 216–234.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Gantefort, C. & Michalak, M. (2017). Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 61-73). Münster, Waxmann.
- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 215-217). Stuttgart: J.B. Metzler.

- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Hrsg.), *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (S. 307-321). Amsterdam: John Benjamins.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 208). Tübingen: Francke.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF)*, 2014 (1), 8-24.
- Marx, N. (2010). EaG and multilingualism pedagogy. An empirical study on students' learning processes on the internet platform English after German. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 225-236). Tübingen: Narr.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaF/E“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 193-225). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (1997). Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In F.-J. Meißner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht* (S. 25-43). Tübingen: Narr.
- Michel, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interkomprehension und Interferenz. In G. Veldre-Gerner & S. Thiele (2010), *Sprachvergleich und Sprachdidaktik* (S. 31-50). Stuttgart: ibidem.
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Oomen-Welke, I. & Arbeitsgruppe (2011). *Der Sprachenfächer. Thematische Arbeitshefte*. Berlin: Cornelsen.
- Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013a). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013b). Das Curriculum Mehrsprachigkeit. In Reich & Krumm, *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: orell füssli.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3 (1), 65-81.
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth unter Mitarbeit von S. Bredthauer & C. Lahmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 351-363). Münster: Waxmann.

Zeevaert, L. & Möller, R. (2011). Wege, Irrwege, Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanistischen Interkomprehension. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Hrsg.), *Intercomprehension – Learning, teaching, research* (S. 146-163). Tübingen: Narr.

Autorin

Dr. Stefanie Bredthauer. Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Deutschland; Email: stefanie.bredthauer@mercator.uni-koeln.de



Zitiervorschlag: Bredthauer, S. (2018). „Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ – Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, online unter: www.hochschullehre.org