



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Einstellungen angehender LehrerInnen romanischer
Sprachen zu Mehrsprachigkeit mit besonderem Fokus auf
rezeptiver Mehrsprachigkeit“

verfasst von / submitted by

Eva Mehringer, MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Eingangs möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung der vorliegenden Diplomarbeit unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön gilt meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter. Ihr ehrliches und konstruktives Feedback war von der anfänglichen Themenfindung bis hin zur letzten Korrektur immer eine große Hilfe.

Ebenso bedanke ich mich beim derzeitigen Studienprogrammleiter der Romanistik Wien Dr. Alfred Noe, der mir die Erlaubnis zur Durchführung der Befragung erteilte. Frau Mag. Dr. Silvia Dalla Pietà, Frau Mag. Dr. Monika Veegh und Frau Mag. Dr. Marie-Luise Volgger-Bahensky stellten mir freundlicherweise einen Teil Ihrer Lehrveranstaltungszeit für die Befragung der Studierenden zur Verfügung.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, denn nur dank ihrer Unterstützung konnte ich das Studium überhaupt absolvieren. Auch auf den Rückhalt meiner Freundinnen und Freunde konnte ich glücklicherweise immer zählen.

Inhaltsverzeichnis

Diagrammverzeichnis.....	iv
Tabellenverzeichnis.....	vi
Abbildungsverzeichnis	vii
1. Einleitung.....	1
2. Mehrsprachigkeit	3
2.1. Begriffsannäherung	4
2.2. Ein Imagewandel: von Ablehnung und Ausnahme zu Normalfall und Priorität.....	5
2.3. Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit – ein Abgrenzungsversuch	7
2.4. Europäische Mehrsprachigkeit	11
2.4.1. Terminologische Annäherung.....	12
2.4.2. Rechtliche Grundlagen.....	13
2.4.3. Konkrete Maßnahmen der EU in Bezug auf Mehrsprachigkeit	17
2.4.4. Beitrag des Europarates zur Förderung von Mehrsprachigkeit.....	19
2.4.5. Eurobarometer: Die EuropäerInnen und ihre Sprachen	20
2.5. Mehrsprachigkeit im Bildungssystem	27
2.5.1. Mehrsprachigkeit in der SprachlehrerInnenausbildung der Universität Wien...	27
2.5.2. Mehrsprachigkeit im Schulsystem	33
2.6. Rezeptive Mehrsprachigkeit	41
2.6.1. Passive Mehrsprachigkeit = rezeptive Mehrsprachigkeit?.....	42
2.6.2. Rezeptive Mehrsprachigkeit durch Interkomprehension	43
2.6.3. Rezeptive Mehrsprachigkeit im (Schul-)Unterricht sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.....	44
3. Einstellungen.....	49
3.1. Begriffsannäherung - Definitionsversuch.....	49
3.2. Entstehung und Struktur von Einstellungen	53
3.3. Einstellungsstärke und Zugänglichkeit von Einstellungen.....	54
3.4. Funktionen von Einstellungen	55
3.5. Zusammenfassung	57
4. Methode	59
4.1. Einstellungsmessung	59
4.2. Erstellung auf Aufbau des Fragebogens	60
4.3. Überarbeitungen	62
4.4. Zielgruppe.....	63
4.5. Durchführung.....	64

4.6.	Forschungsinteressen.....	65
5.	Ergebnisse	67
5.1.	Demographische Daten und Charakterisierung der Stichprobe.....	67
5.1.1.	Geschlecht	68
5.1.2.	Alter.....	68
5.1.3.	Studienzeit im Lehramtsstudium.....	69
5.1.4.	Muttersprache(n)	70
5.1.5.	Im Alltag regelmäßig verwendete Sprachen	71
5.1.6.	Gelernte Sprachen	73
5.1.7.	Unterrichtsfächer.....	76
5.1.8.	Schulpraktische Ausbildung.....	77
5.2.	Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit.....	78
5.2.1.	Einbindung anderer Sprachen als die Landessprache im Unterricht.....	78
5.2.2.	Verwendung von Texten in nicht gelernten Sprachen im Unterricht.....	81
5.2.3.	Rückgriff im Fremdsprachenunterricht auf bereits gelernte Sprachen	82
5.2.4.	Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium	85
5.3.	Konkretes Wissen über Mehrsprachigkeit.....	89
5.3.1.	Wissen über Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	89
5.3.2.	Assoziationen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit	92
5.4.	Mehrsprachigkeit in der Schule	96
5.4.1.	Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht	96
5.4.2.	Einbindung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht	103
5.5.	Einstellungen zu Mehrsprachigkeit	109
5.5.1.	Ausbildung und Zuständigkeiten der Lehrenden	109
5.5.2.	Rolle der SchülerInnen.....	117
5.5.3.	Einstellungen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit	127
5.5.4.	Vorschläge zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule.....	136
5.6.	Anmerkungen	144
6.	Überprüfung der Forschungshypothesen und -fragen.....	146
7.	Zusammenfassung und Ausblick	151
8.	Résumé en langue française.....	157
	Bibliographie	168
	Anhang	180
	Abstract	186

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Altersangaben nach Häufigkeiten	69
Diagramm 2: Kombinationen der im Alltag regelmäßig verwendeten Sprachen	72
Diagramm 3: Anzahl der gelernten Sprachen	73
Diagramm 4: Unterrichtsfächerkombinationen.....	77
Diagramm 5: Ideen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht (Mehrfachantworten).....	97
Diagramm 6: Ideen zur Einbindung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht (Mehrfachantworten).....	104
Diagramm 7: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit: Lehrendenperspektive	110
Diagramm 8: Wenn Mehrsprachigkeit in den Unterricht eingebaut werden soll, dann erfordert das eine spezielle Ausbildung für die LehrerInnen.	111
Diagramm 9: Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist in der Schule die alleinige Aufgabe der FremdsprachenlehrerInnen.....	112
Diagramm 10: Mehrsprachigkeit muss in der Schule von allen LehrerInnen gefördert werden.	113
Diagramm 11: Ich habe vor, Mehrsprachigkeit in meinen Fremdsprachenunterricht einzubauen.....	114
Diagramm 12: Ich möchte Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht einbauen, weiß aber nicht genau wie.....	115
Diagramm 13: An der Universität sollte dem Thema Mehrsprachigkeit mehr Bedeutung zugemessen werden.....	117
Diagramm 14: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit: SchülerInnenperspektive	118
Diagramm 15: Eine solide Kompetenz in Englisch ist für die Mehrheit der SchülerInnen ausreichend.....	120
Diagramm 16: Englisch hat im Spanisch-/Französisch-/Italienischunterricht nichts verloren.	121
Diagramm 17: Um die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu fördern, sollten viele Sprachen in intensiven Kursen angeboten werden.....	122
Diagramm 18: Wenn eine Lehrperson auf andere Sprachen verweist, verwirrt sie die SchülerInnen damit mehr als sie ihnen hilft.....	124
Diagramm 19: Jeder SchülerIn sollte in der Schule 2 oder mehr Fremdsprachen lernen.....	125
Diagramm 20: Antworten auf die Aussage „Jeder SchülerIn sollte in der Schule 2 oder mehr Fremdsprachen lernen“ in Abhängigkeit zu der Anzahl der selbst gelernten Sprachen.	125
Diagramm 21: Andere Sprachen (Fremdsprache und Muttersprache) sind häufig Ursache von Fehlern beim Sprechen und Schreiben der SchülerInnen.	126
Diagramm 22: Einstellungen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit.....	128

Diagramm 23: Wenn im Fremdsprachenunterricht nur das Lese- und Hörverstehen trainiert wird, werden die SchülerInnen diese Fremdsprache nie anwenden können.	129
Diagramm 24: Rezeptive Mehrsprachigkeit beruht auf einem einseitigen Sprachkompetenzmodell.	131
Diagramm 25: Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.	132
Diagramm 26: Als Lehrperson fände ich es unbefriedigend, den SchülerInnen nur rezeptive Kompetenzen zu vermitteln.	135
Diagramm 27: Wenn die SchülerInnen eine Sprache nur lesen können, haben sie nichts davon.	136
Diagramm 28: Abstimmung über Vorschläge zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule	137

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammensetzung nach Unterrichtsfach	67
Tabelle 2: Altersverteilung.....	68
Tabelle 3: Studienzeit in Semester an der Romanistik Wien	70
Tabelle 4: Anzahl der im Alltag regelmäßig verwendete Sprachen.....	71
Tabelle 5: Anzahl der gelernten Sprachen differenziert nach lebend/tot	74
Tabelle 6: Anzahl der gelernten Sprachen differenziert nach Sprachfamilie/Latein	75
Tabelle 7: Erfahrung mit der Einbindung anderer Sprachen als die Landessprache in den Unterricht (Mehrfachantworten)	80
Tabelle 8: Erfahrung mit Rückgriffen auf bereits gelernte Sprachen im Fremdsprachenunterricht (Mehrfachantworten).....	83
Tabelle 9: Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium (Mehrfachantworten).....	87
Tabelle 10: Kreuztabelle zum Zusammenhang Unterrichtsfächerkombination – Wissen über Mehrsprachigkeitsdidaktik	90
Tabelle 11: Wissen über Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	91
Tabelle 12: Assoziationen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit (Mehrfachantworten).....	93
Tabelle 13: Ideen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht (Mehrfachantworten).....	99
Tabelle 14: Ideen zur Einbindung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht (Mehrfachantworten).....	106
Tabelle 15: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Im Alltag verwendete Sprachen – Ich möchte Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht einbauen, weiß aber nicht genau wie.	116
Tabelle 16: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Gelernte Sprachen – Wenn im Fremdsprachenunterricht nur das Lese- und Hörverstehen trainiert wird, werden die SchülerInnen diese Fremdsprachen nie anwenden können.....	130
Tabelle 17: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Gelernte Sprachen – Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.....	133
Tabelle 18: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Muttersprache(n) – Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.....	134
Tabelle 19: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Im Alltag verwendete Sprachen – Englisch- und Französisch-/Spanisch-/ItalienischlehrerInnen sollen eine Unterrichtseinheit pro Woche gemeinsam unterrichten.	140

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einstellungspyramide (vgl. Ohde 1994: 31)	51
--	----

1. Einleitung

Meine Kindheit und Schulzeit spielten sich in den Sprachen Deutsch und oberösterreichischer Dialekt ab. Aufgrund meines familiären Hintergrunds kam ich nicht in den Genuss, mehrsprachig aufzuwachsen. In der Schule bewunderte ich jene KollegInnen, die zweisprachig aufgewachsen waren, immer sehr. Vermutlich steckte sogar eine kleine Portion Neid dahinter. Umso mehr bemühte ich mich schon in der Schule und auch später im Studium, möglichst gute Kenntnisse in möglichst vielen Sprachen zu erlangen.

In der Schule lernte ich Englisch, Latein, Französisch und Spanisch. Im Studium kamen Portugiesisch und Russisch hinzu. Insbesondere in den Portugiesischkursen genoss ich die Tatsache, dass ich beinahe alles verstand und für Prüfungen kaum lernen musste. Dank meiner Latein-, Französisch- und Spanischkenntnisse sowie dem Know-How, wie ich eine Sprache effizient und nachhaltig lernen kann, wuchsen meine Portugiesischkenntnisse ohne viel Zutun an. Und selbst im Russischen, einer scheinbar total fremden Sprache, halfen mir die bereits erlernten Sprachen oftmals weiter.

Das Thema Mehrsprachigkeit zog während des Studiums mein Interesse auf sich. Denn einerseits wurde mir schnell bewusst, dass vor allem in Ballungszentren SchülerInnen mit mehr als einer Muttersprache zum Schulalltag gehören. Andererseits bemühe ich mich selbst nach wie vor, meine Sprachenkenntnisse auszubauen und möchte demnächst die Möglichkeit ergreifen, eine weitere neue Sprache zu entdecken.

Allerdings erkannte ich im Studium auch, dass die Fremdsprachen – abgesehen von Englisch – in den Schulen keine einfache Stellung haben. Die MINT-Fächer gewinnen an Bedeutung, Englisch als lingua franca stellt die Rolle der anderen Sprachen in Frage und das Fremdsprachenangebot an Schulen entspricht häufig nicht den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen.

Nichts desto trotz ist Mehrsprachigkeit heutzutage ein medial sehr präsent und viel diskutiertes Thema. Für die EU ist die Mehrsprachigkeit ihrer BürgerInnen ein primäres Ziel und auch im österreichischen Schulwesen gibt es Bemühungen, um die SchülerInnen zu mehrsprachigen Menschen zu bilden.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Diplomarbeit kreist um die Einstellungen zukünftiger Lehrender romanischer Sprachen zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zu rezeptiver Mehrsprachigkeit im Speziellen. Dass die befragten Studierenden der Romanistik eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit haben, wurde aufgrund ihrer eigenen Sprachenbiographie angenommen. Schließlich ist bei Studierenden der Romanistik davon auszugehen, dass sie – zumindest wenn sie ihre Primär- und Sekundärbildung in Europa absolviert haben – neben zumindest einer romanischen Sprache auch Englisch (und vielleicht auch noch

weitere Sprachen) gelernt haben. Somit kann angenommen werden, dass Studierende der Romanistik mindestens zwei Sprachen neben Deutsch gelernt haben, nämlich eine romanische und Englisch, und somit selbst mehrsprachig¹ sind. Außerdem entschieden sie sich für ein Studium, in welchem sie ihre Kenntnisse in einer romanischen Sprache vertiefen wollen, was eine grundlegend positive Einstellung zum Sprachenlernen vermuten lässt.

Doch inwiefern haben die Studierenden vor, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in ihren Unterricht selbst einzubauen? Warum oder warum nicht? Fühlen sie sich durch das Lehramtsstudium ausreichend vorbereitet, um mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht durchzuführen? Kennen die Studierenden überhaupt Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik? Für wie sinnvoll halten sie den Vorschlag, sich im Fremdsprachenunterricht auf die Vermittlung von rezeptiven Kompetenzen zu beschränken? Fühlen sie dadurch die Integrität ihres Unterrichtsfaches beschädigt? All diese Fragen werden im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit untersucht, um die Einstellungen der befragten Lehramtsstudierenden der Romanistik Wien zu Mehrsprachigkeit zu ergründen.

Vor dem empirischen Teil muss freilich der theoretische Rahmen gelegt werden. Deshalb gestaltet sich der Aufbau der vorliegenden Diplomarbeit wie folgt: Das erste theoriebasierte Kapitel widmet sich dem Thema Mehrsprachigkeit. Hier soll dieses Phänomen möglichst differenziert beschrieben und definiert werden. Anschließend wird Mehrsprachigkeit im Kontext der Europäischen Union betrachtet, wobei auf die rechtlichen Grundlagen, konkrete Förderungsmaßnahmen und den Eurobarometer Bezug genommen wird. Danach wird ein Blick auf die Situation von Mehrsprachigkeit im Bildungssystem geworfen. Letztlich wird das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit eingeführt, näher dargelegt und im schulischen Kontext situiert. Auch notwendige Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen werden dargestellt.

Der zweite theoriebasierte Teil beschäftigt sich mit dem Einstellungsbegriff. Zuerst wird der Versuch einer Definition unternommen, anschließend werden Entstehung und Struktur von Einstellungen näher dargestellt. Das Ende dieses Kapitels bilden Ausführungen zu den Funktionen von Einstellungen.

Im vierten Kapitel wird die empirische Methode beschrieben. Es finden sich Erklärungen zum Entstehungsprozess des Fragebogens sowie zu seinem Aufbau, zur Auswahl der Zielgruppe sowie zur tatsächlichen Durchführung der Befragung. Das darauffolgende Kapitel präsentiert schließlich die Ergebnisse der Befragung. Abschließend sollen diese Ergebnisse den zuvor dargelegten Forschungshypothesen gegenübergestellt werden beziehungsweise zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte sowie ein kurzer Ausblick runden die vorliegende Arbeit ab.

¹ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Begriffen „mehrsprachig“ und „Mehrsprachigkeit“ findet sich in den Kapiteln 2.1. und 2.3.

2. Mehrsprachigkeit

Das Grundthema der vorliegenden Forschungsarbeit ist, wie der Titel und die Einleitung bereits erkennen lassen, die Mehrsprachigkeit. Was unter diesem Terminus verstanden wird, erscheint auf den ersten Blick recht eindeutig. So formuliert beispielsweise der Duden (2016) die Definition von Mehrsprachigkeit sehr kurz und prägnant als die „Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen“. Laut Brockhaus (1982: 633) ist eine Person dann mehrsprachig, wenn sie „mehr als eine, meist mehr als zwei Sprachen gleichermaßen geläufig [spricht]“.

Das Wörterbuch der Real Academia Española (vgl. Diccionario de la Lengua Española 2016) definiert den Begriff *multilingüismo*² als „Coexistencia de varias lenguas en un país o territorio“. Dem Adjektiv multilingüe kommen unter anderem folgende Bedeutungen zu „Que habla varias lenguas“, „Escrito en varias lenguas“, „Que ofrece palabras, expresiones o textos en una lengua y los traduce a otras varias“ und „Que se imparte en varias lenguas“.

Im französischen Wörterbuch Larousse (2016) wird Mehrsprachigkeit über das Adjektiv plurilingue beschrieben³. Diesem werden zwei Bedeutungen zugewiesen, nämlich „Qui est en plusieurs langues différentes“ einerseits und „Qui peut utiliser couramment plusieurs langues“ andererseits.

Wie bereits im Rahmen einer solchen Recherche in mehreren allgemeinsprachlichen Wörterbüchern ersichtlich wird, erweist sich der Begriff „Mehrsprachigkeit“ bei genauerem Hinblicken als vielschichtiges Konzept, was eine adäquate und einheitliche Definition recht schwierig macht. Auch in der Wissenschaft wird betont, dass der Mehrsprachigkeitsbegriff „unscharf“ (Neuner 2004: 173) und seine Definitionslage „komplex und nicht eindeutig“ (Vetter 2008a: 95) ist.

Da eine vereinfachende Definition à la Duden als Grundlage für die vorliegende Arbeit auf jeden Fall zu kurz greift, soll das Konzept der Mehrsprachigkeit in den folgenden Seiten detaillierter dargestellt werden. Denn offensichtlich erstreckt sich der Begriff auf mehrere Dimensionen: Er kann sich auf Personen beziehen, die mehrere Sprachen sprechen, was im nachfolgenden Kapitel als „individuelle Mehrsprachigkeit“ näher beschrieben wird. Gleichzeitig bezeichnet er das Phänomen, dass in einem geographischen Gebiet mehrerer Sprachen koexistieren, was nachfolgend als „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ bezeichnet wird.

² Für die Termini plurilingüismo und plurilingüe findet sich im Wörterbuch der RAE keine Definition, sondern lediglich ein Link zu den Begriffen multilingüismo beziehungsweise multilingüe.

³ Beim Terminus multilinguisme gibt es keine Beschreibung, sondern einen Link zum synonymen Begriff plurilinguisme. Dieser sei die „Situation d'un individu, d'un groupe plurilingue“.

2.1. Begriffsannäherung

Während sich die Definition des Mehrsprachigkeitsbegriffes im Duden nur auf die individuellen, sprachlichen Fähigkeiten einer Person bezieht, streicht die RAE beim Terminus *multilingüismo* einzig den gesellschaftlichen (beziehungsweise eigentlich territorialen) Aspekt dieses Konzeptes hervor. In diesem Unterschied kommt bereits eine wichtige Differenzierungskategorie zum Vorschein, nämlich die Abgrenzung von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.

Wenn die RAE mit ihrer Definition von *multilingüismo* auf die gesellschaftliche Komponente Bezug nimmt, dann folgt sie damit einer im romanischen Sprachraum verbreiteten Tradition. Denn dort ist die Tendenz zu beobachten, dass die individuelle Erscheinungsform der Mehrsprachigkeit mehrheitlich als plurilinguisme/plurilingüismo bezeichnet wird, wohingegen das gesellschaftliche Phänomen mit multilinguisme/multilingüismo beschrieben wird. Im Unterschied hierzu hat sich im deutschen und englischen Sprachraum keine derartige terminologische Differenzierung etabliert, weswegen die Begriffe Mehrsprachigkeit beziehungsweise multilingualism sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Ausformung bezeichnen (vgl. Vetter 2008a: 97).

Trotzdem kennt freilich auch der deutschsprachige Wissenschaftsdiskurs eine derartige beziehungsweise noch feinere Differenzierung, einzig die Begrifflichkeiten und Abgrenzungen sind nicht immer einheitlich. Im Folgenden werden einige Ansätze überblicksmäßig dargestellt.

Christ (1991) identifiziert zwei unterschiedliche Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit und benennt diese als individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit (vgl. 1991: 25). Hufeisen (2004) unternimmt dieselbe Differenzierung, wählt jedoch das terminologische Gegensatzpaar individuelle versus gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (vgl. 2004: 77). Neuner (2004) wiederum greift bei seiner begrifflichen Unterscheidung die romanische Tradition auf und spricht auch im Deutschen von Multilingualität und Plurilingualität (vgl. 2004: 173).

Kremnitz (²1994) unterscheidet zwischen der individuellen, der gesellschaftlichen oder sozialen sowie der institutionellen Ebene der Mehrsprachigkeit. Letztere sei von der Sprachwissenschaft lange Zeit unbeachtet und unerforscht geblieben. Diese drei Aspekte der Mehrsprachigkeit „koexistieren miteinander und stehen in einem komplexen und häufig widersprüchlichen Verhältnis“ (²1994: 23), wie Kremnitz betont.

Auch Lüdi (1996) merkt an, dass sich der Begriff Mehrsprachigkeit auf recht unterschiedliche Wirklichkeiten beziehen kann, und unterscheidet sodann vier Formen von Mehrsprachigkeit, nämlich individuelle, territoriale, soziale und institutionelle Mehrsprachigkeit. Die individuelle Mehrsprachigkeit kommt Menschen zu, die mehr als eine Sprache beherrschen. Als territoriale Mehrsprachigkeit bezeichnet Lüdi das Phänomen, wenn mehrere Sprachen auf demselben Territorium nebeneinander existieren. Unter dem Konzept der sozialen Mehrsprachigkeit versteht

er die Situation, dass in mehrsprachigen Gesellschaften mehrere Sprachen mit unterschiedlichen Funktionen koexistieren. Die institutionelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Arbeit nationaler oder internationaler Verwaltungen, welche ihre Dienste in verschiedenen Sprachen anbieten (vgl. Lüdi 1996: 234).

Zwar ist eine differenzierte Betrachtung des Mehrsprachigkeitsphänomens sicherlich von Bedeutung und jede von ExpertInnen entworfene Typologie liefert andere, aufschlussreiche Erkenntnisse. Doch wird schon anhand der soeben präsentierten Definitions- und Differenzierungsansätze ersichtlich, dass zum Thema Mehrsprachigkeit selbst unter ExpertInnen nicht immer Einigkeit herrscht. Deshalb sei abschließend noch auf Bausch (⁴2003) hingewiesen, der Mehrsprachigkeit „als individuelles und gleichzeitig als gruppensoziales bzw. gesellschaftlich-kollektives Phänomen“ (⁴2003: 439) mit wechselseitigen, extrem vielschichtigen Beziehungen zwischen diesen Ebenen charakterisiert und somit eine strikte Trennung zwischen den verschiedenen Ausformungen von Mehrsprachigkeit vermeidet.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt das Forschungsinteresse vorrangig auf der individuellen Mehrsprachigkeit. Selbstverständlich muss diese immer im Zusammenhang mit anderen Phänomenen der Mehrsprachigkeit gedacht werden. Insbesondere im Kontext von Schule darf die Bedeutung des institutionellen Kontextes nicht außen vor gelassen werden.

2.2. Ein Imagewandel: von Ablehnung und Ausnahme zu Normalfall und Priorität

Heutzutage scheint sowohl in wissenschaftlichen Publikationen als auch in Massenmedien der Konsens zu bestehen, dass Mehrsprachigkeit grundsätzlich etwas Positives ist. „Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz“ (Frings / Vetter 2008), „[...] individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe“ (Resnik 2012), „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ (Ahrens 2004) – um nur einige Titel aus der einschlägigen Fachliteratur zu nennen. Und auch in den Massenmedien wird getitelt „Für das menschliche Gehirn ist Mehrsprachigkeit kein Problem.“ (ZEIT ONLINE 2015), „Vom Vorteil der Mehrsprachigkeit“ (derStandard 2016) oder „Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, haben mehr vom Leben“ (Die Welt 2016). Eine solch positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit bestand jedoch nicht immer.

Der Mehrsprachigkeit haftete lange ein negatives oder zumindest bedenkliches Image an. Im 17. Jahrhundert wurde die Diversität der Einzelsprachen sogar als eine Strafe Gottes angesehen. Denn in der damaligen Sprachbetrachtung diente der Mythos von Babel als Erklärungsmuster für die Vielzahl der existierenden Einzelsprachen. Man ging von der Annahme aus, dass seit der babylonischen Sprachverwirrung die einst vollkommene Ursprache in eine Vielzahl von unvollkommenen Einzelsprachen zersplittert worden sei. Daher rührten sodann auch verstärkte Bestrebungen, die verlorengegangene präbabylonische Ursprache zu restituieren, um den Fluch

der babylonischen Sprachverwirrung zu tilgen. Eine solche universelle Sprache könnte einerseits die präbabylonische Harmonie und den Weltfrieden wiederherstellen, und andererseits das pansophische Ideal und eine klare Strukturierung des Weltwissens auf einer universell verständlichen Basis ermöglichen (vgl. Haßler / Neis 2009: 803-807).

Die Französische Revolution hinterließ als ihr Vermächtnis eine recht heikle Beziehung zwischen Sprache, Staat und Nation. Denn wo sich Mehrsprachigkeit natürlich entwickelt hatte, sollten nun Sprache, Staat und Nation gleichgesetzt werden. In einem solchen nationalstaatlichen Modell, welches auch in anderen Gebieten Europas angestrebt wurde, genießt die Staatssprache einen besonderen Status und alle andere Sprachen werden als minder angesehen. Dies mündet selbstverständlich in einem hierarchischen System von Ungleichheit zwischen den Sprachen und ihren SprecherInnen (vgl. Kremnitz ²1994: 49-52).

Doch nicht nur die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wurde als ein Negativum betrachtet, auch die individuelle Mehrsprachigkeit hatte mit ihrem Image zu kämpfen. Noch im 20. Jahrhundert betrachteten zahlreiche ExpertInnen aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Didaktik und hier vor allem Fremdsprachendidaktik, Psychologie, Pädagogik oder Erziehungswissenschaften die Mehrsprachigkeit als ein zweischneidiges Schwert und wiesen auf die vermeintlichen Nachteile, nämlich „sowohl eine schwächere sprachliche Kompetenz als auch ein gestörtes Identitätsgefühl“ (Kremnitz 1997: 29) hin.

Diese Meinung vertrat auch der renommierte Germanist Leo Weisgerber. In seinem Aufsatz *Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit* (1966) postuliert er, dass Einsprachigkeit zumindest für den Großteil der Menschheit die Norm sei. Zweisprachigkeit sei die Ausnahme, berge die Gefahr der Überforderung und solle nur elitären Kreisen vorbehalten bleiben. Auch Bloomfield (vgl. 1933: 55) war der Ansicht, dass frühzeitige Zweisprachigkeit die Entwicklung des Kindes verzögern würde.

Obwohl der Mehrsprachenerwerb auch heute oft noch mit Skepsis betrachtet wird und häufig eine Überforderung mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlichen oder eine Beeinträchtigung ihrer sprachlichen und persönlichen Entwicklung befürchtet wird⁴, gelten diese Bedenken insbesondere im wissenschaftlichen Diskurs als unbegründet und veraltet.

Schon vor etwa 20 Jahren meinte der Schweizer Sprachwissenschaftler Lüdi (1996: 234), dass „[n]icht die Einsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit [...] den Normalfall dar[stellt]“. Er vertrat die Annahme, dass die Mehrheit der Weltbevölkerung mehrsprachig sei und/oder in mehrsprachigen Gesellschaften lebe (vgl. Lüdi 1996: 234).

⁴ In einem Interview mit ZEIT ONLINE greift Dr. Kristin Kersten, Professorin für Sprache und Spracherwerb am Institut für englische Sprache und Literatur der Universität Hildesheim, einige Vorurteile, die gegenüber Mehrsprachigkeit noch immer bestehen, auf. In: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-11/mehrsprachigkeit-schule-grundschule-paedagogik-unterricht-bilingual>

Die Mehrsprachigkeitsforschung konnte eindeutig nachweisen, „dass unter günstigen Bedingungen problemlos zwei und auch mehr Sprachen im frühen Kindesalter gleichzeitig erworben werden können.“ (De Cillia 2010: 246) Sprachfähigkeit ist ein Teil der genetischen Ausstattung jedes Menschen und befähigt uns dazu, mehrere Sprachen zu erwerben. Anders formuliert: Jeder Mensch ist zur Mehrsprachigkeit fähig (vgl. Fürstenau / Gomolla 2011: 32). Insofern wir heute jede Ausprägung „von Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene [...] von der Spracherwerbsforschung als positiv beurteilt.“ (De Cillia 2011: 2)

Der aktuelle Forschungsstand über mehrsprachigen Spracherwerb belegt, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit in keiner Weise eine Einschränkung für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern darstellt, sondern diese Entwicklung im Gegenteil positiv beeinflussen kann. (Fürstenau / Gomolla 2011: 32)

Der Titel der Zeitschrift *Sociolinguistica* „Einsprachigkeit ist heilbar“ (Ammon et al. 1997) bringt diese Kehrtwende auf den Punkt: Es ist nicht mehr die Mehrsprachigkeit, der der negative Ruf anhaftet eine Ausnahmeerscheinung und gleichbedeutend mit mangelhafter Sprachbeherrschung zu sein. Für die HerausgeberInnen von *Sociolinguistica* ist heutzutage also eher Einsprachigkeit die Ausnahme und ein ungünstiger Zustand, der geheilt werden kann und soll.

Auch Krumm bringt diese Ansicht prägnant auf den Punkt, wenn er meint: „Nicht Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit ist der Normalfall und der Normalzustand der Welt.“ (Krumm 2015: 60) Was die Wertung von Ein- und Mehrsprachigkeit betrifft hat sich also ein regelrechter Paradigmenwechsel vollzogen. Ob beziehungsweise inwiefern dieser Paradigmenwechsel bereits im Bildungswesen angekommen ist und konkrete Auswirkungen auf das Schulsystem hat, wird in Kapitel 2.5.2. näher beleuchtet.

2.3. Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit – ein Abgrenzungsversuch

Mit der Entstehung des Forschungsfeldes „Zweisprachigkeit“ beziehungsweise „Mehrsprachigkeit“ ging natürlich die Frage einher, was denn diese Begriffe nun bedeuteten und ab wann man eine Person als zwei- oder mehrsprachig bezeichnen konnte. So vielfältig das Phänomen Mehrsprachigkeit ist, so vielfältig erweisen sich auch seine Definitionen. Um dieser Vielfalt Rechnung zu tragen, werden im Folgenden verschiedene Beschreibungen des interpretationsbedürftigen Begriffes Mehrsprachigkeit präsentiert. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern vielmehr ein annähernd chronologischer Querschnitt durch die einschlägige Fachliteratur versucht.

Noch bevor die Mehrsprachigkeitsforschung ins Zentrum der wissenschaftlichen und medialen Aufmerksamkeit rückte, definierte Bloomfield Zweisprachigkeit als „native-like control of two lan-

guages“ (1933: 56). Nur eine Person, die in einer Fremdsprache „so proficient as to be indistinguishable from [...] native speakers“ (1933: 55) ist und die gleichzeitig ihre Kompetenzen in der eigenen Muttersprache nicht verliert, kann als zweisprachig bezeichnet werden. Allerdings fügt er einschränkend hinzu: „Of course, one cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes a bilingual: the distinction is relative.“ (1933: 56)

Eine ähnliche Sichtweise vertritt Braun (1937), wenn er meint: „Unter Mehrsprachigkeit ist aktive vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen zu verstehen, ohne Rücksicht darauf, wie sie erworben ist.“ (1937: 115 zit. nach Kremnitz ²1994: 21)

Mehr als ein Jahrzehnt später schreibt der US-amerikanische Sprachwissenschaftler Weinreich: „The practice of alternatively using two languages will be called bilingualism, and the persons involved, bilingual.“ (Weinreich 1968: 1) Im Gegensatz zu früheren Definitionen bezieht sich Weinreich nicht auf den Grad der Sprachbeherrschung, sondern lediglich auf den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen.

Auch für Oksaar (1980) gilt als mehrsprachig, wer „in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist.“ (1980:43) Des Weiteren merkt sie an, dass „[d]as Verhältnis der Sprachen [...] dabei durchaus verschieden sein [kann] – in der einen kann [...] ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“ (1980: 43) Für Oksaar ist das ausschlaggebende Kriterium für Mehrsprachigkeit demnach nicht, dass alle Sprachen in gleichem Maße beherrscht werden, sondern dass die SprecherInnen sie situationsadäquat anwenden können.

Bertrand und Christ (1990) wenden sich ganz bewusst gegen frühere Definitionen, die Mehrsprachigkeit vom Ausmaß der Sprachkompetenz in mehreren Sprachen abhängig machen, und formulieren explizit: „Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat.“ (1990: 208) Zwar unterscheiden sie in ihrer Definition Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit, doch halten sie fest, dass bereits eingeschränkte Fremdsprachenkompetenz zur Mehrsprachigkeit befähigt.

Eine ähnliche Ansicht vertritt Vollmer (2004), wenn er schreibt: „Mehrsprachigkeit bedeutet die (nicht nur partielle) Verfügung über drei oder mehr Sprachen für gezielte kommunikative Zwecke innerhalb einer oder mehrerer Domänen.“ (2004: 238) Auch für ihn beginnt Mehrsprachigkeit erst mit der – wie auch immer gearteten – Beherrschung in mindestens drei Sprachen. Bezüglich der Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen meint er jedoch nur, dass sie „nicht nur partiell“ sein dürfen, was freilich einen großen Interpretationsspielraum eröffnet.

Dies unterstreicht auch Vollmer selbst, wenn er schreibt, dass das Ausmaß und die Qualität der Sprachkompetenzen, die in den drei (oder mehr) verschiedenen Sprachen vorliegen müssen, um tatsächlich von Mehrsprachigkeit sprechen zu können, relativ offen und teilweise sogar strittig, in jedem Fall aber immer von der jeweils vertretenen theoretischen Position abhängig

sind. Außerdem gibt er zu bedenken, dass die Messbarkeit von Sprachkompetenz nach wie vor problematisch ist und deshalb jegliche generalisierenden Aussagen und Kategorisierungen mit Vorsicht zu genießen sind (vgl. 2004: 238).

Außerdem spricht Vollmer in seiner Definition eine bedeutende Dimension an, nämlich die der Funktionalität. Mehrsprachige Menschen können ihre Sprachkenntnisse für „kommunikative Zwecke“ nutzen (vgl. 2004: 238). Mittlerweile scheint sich in der Forschung der Konsens etabliert zu haben, Mehrsprachigkeit insbesondere unter funktionalen Gesichtspunkten zu definieren. Davon zeugt beispielsweise die Definition von Lüdi und Nelde (2004), nach welcher „[m]ehrsprachig ist [...], wer über ein Repertoire verfügt, das ihn oder sie dazu befähigt, die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag in wechselnden Situationen abwechselnd in mehreren Sprachen zu befriedigen.“ (Lüdi / Nelde 2004: VIII) Diese Beschreibung beinhaltet einerseits den funktionalen Aspekt der „kommunikativen Bedürfnisse“, andererseits betont sie die alltägliche Bedeutung von Mehrsprachigkeit.

Den Fokus auf den Alltag richtet auch Gogolin (2004), wenn sie den Terminus der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ einführt. Damit bezeichnet sie das Sprachvermögen von Menschen mit Migrationshintergrund, die in zwei oder mehr Sprachen aufwachsen und leben (vgl. 2004: 55). Sie benötigen ihre Mehrsprachigkeit, um im alltäglichen Leben handlungsfähig zu sein. Das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit verankert Multilingualismus also ganz stark im Alltag und in der Lebenswelt seiner SprecherInnen.

Der Abschlussbericht der Hochrangigen Gruppe „Mehrsprachigkeit“⁵, welche 2006 von der Europäischen Kommission eingerichtet wurde (vgl. European Commission 2006), definiert Mehrsprachigkeit noch großzügiger:

Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. In this context, a language is defined neutrally as a variant which a group ascribes to itself for use as its habitual code of communication. This includes regional languages, dialects, and sign languages. (Commission of the European Communities 2007: 6)

Für die Hochrangige Gruppe gelten demnach alle Menschen als mehrsprachig, die in ihrem Alltag mehr als eine Sprache verwenden. Auffallend an dieser Definition ist insbesondere die recht weite Auffassung von Sprache, werden doch Dialekte und regionale Sprachvarietäten explizit als eigene Kommunikationscodes angeführt.

Ein ähnlicher Standpunkt ist bei Wandruska (1979) zu finden, wenn er feststellt: „Schon in unserer Muttersprache sind wir mehrsprachig in allen Regenbogenfarben des soziokulturellen

⁵ Die Europäische Kommission forderte 2005 in ihrer Mitteilung „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ die Schaffung einer Gruppe, welche den damaligen Kommissar für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit Ján Figel unterstützen sollte. Die Hochrangige Gruppe besteht aus elf ExpertInnen aus ganz Europa und verfolgt das Ziel, einen ganzheitlichen Ansatz für Mehrsprachigkeit in der EU zu verwirklichen (vgl. European Commission 2006).

Spektrums.“ (1979: 38) Auch er betrachtet regionale, soziale, ethnische oder andere Sprachvarietäten und Sprachregister gewissermaßen als eigene Sprachen. Insofern ist für ihn die in der Schule erlernte Sprache schon die erste Fremdsprache eines Kindes. Im Laufe des Lebens wird die muttersprachliche Mehrsprachigkeit sukzessive erweitert: „Je größer die regionale, soziale, kulturelle Mobilität der Menschen wird, [...] desto bunter, abwechslungsreicher, mehrsprachiger [...] wird unser eigener individueller Sprachgebrauch, unser Idiolekt.“ (1979: 38)

Ein ebenfalls sehr ausgedehntes Mehrsprachigkeitskonzept vertritt Macnamara (1967). Seiner Meinung nach muss bereits dann von Mehrsprachigkeit die Rede sein, wenn eine Person in einer Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, über minimale Kompetenzen in zumindest einer der vier sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören) verfügt (vgl. 1967: 59f.).

Zwischen den beiden Extrempolen der vollkommenen Gleichbeherrschung mehrerer Sprachen einerseits (vgl. Bloomfield 1933, Braun 1937) und dem sehr extensiv angelegten Mehrsprachigkeitsbegriff andererseits (vgl. Commission of the European Communities 2007, Wandruszka 1979, Macnamara 1967) gibt es, wie soeben anhand verschiedener AutorInnen aufgezeigt, eine breite Palette von Definitionen und unterschiedlichen Abstufungen. Während früher eher die Meinung vorherrschte, dass nur eine perfekte oder muttersprachliche Verwendung von zwei oder mehr Sprachen als Mehrsprachigkeit gelten dürfe, ging die Forschung später immer mehr dazu über, das Phänomen der Mehrsprachigkeit im Alltag zu verankern, seine funktionale Komponente zu betonen und die Definition weniger restriktiv zu formulieren.

Dennoch gibt es bis dato keine einheitliche Definition von Mehrsprachigkeit, weder was die Anzahl der zu beherrschenden Sprachen betrifft (Ist Zweisprachigkeit eine Form von Mehrsprachigkeit? Ist eine Person erst ab drei Sprachen mehrsprachig? Zählt das Beherrschen eines Sozio- oder Dialektes schon als Mehrsprachigkeit?) noch was den Grad der Sprachbeherrschung angeht (Gilt nur perfekte Sprachkompetenz in mehreren Sprachen als Mehrsprachigkeit? Reicht eingeschränktes Leseverständnis in einer Zweitsprache, um diese Person als mehrsprachig zu bezeichnen? Wie kompetent muss eine mehrsprachige Person in ihren Sprachen sein und wie misst man die Sprachkompetenz?).

Für die vorliegende Arbeit soll sich der Mehrsprachigkeitsbegriff grosso modo an der von Lüdi und Nelde (2004) formulierten Definition, die im Laufe dieses Kapitels präsentiert wurde, orientieren. Denn daraus geht einerseits die Bedeutung des funktionalen, kommunikativen und alltäglichen Aspektes von Mehrsprachigkeit hervor, andererseits wird auf eine normative Festsetzung eines konkreten Mindestmaßes an Sprachkompetenz verzichtet.

2.4. Europäische Mehrsprachigkeit

Auf der Suche nach Literatur zu Thema „Mehrsprachigkeit in der EU“ stößt man schnell auf eine beinahe unüberschaubare Fülle von Dokumenten. Dabei sticht sogleich ins Auge, dass allerorts die außerordentliche Bedeutung von Sprachen für die EU unterstrichen wird.

So hält beispielsweise das Europäische Parlament (2016) bezüglich seiner Sprachenpolitik fest:

Im Rahmen ihrer Bemühungen zur Förderung der Mobilität und interkulturellen Verständigung hat die EU den Spracherwerb zu einer wichtigen Priorität erklärt und finanziert zahlreiche Programme und Projekte in diesem Bereich. Die EU betrachtet die Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit Europas. Zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik gehört deshalb, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. (Europäisches Parlament 2016)

Dieses Statement zeigt ganz unmissverständlich, dass sich die Europäische Union der Mehrsprachigkeit verschrieben hat. Das erklärte Ziel lautet: Muttersprache plus zwei weitere Sprachen (vgl. European Council 2002: 19). Mehrsprachigkeit hat also einen hohen Stellenwert für die EU und die Bedeutung der Sprachenvielfalt innerhalb der EU kommt auch in ihrem Motto „In Vielfalt geeint“ (Europäische Union 2000) zum Ausdruck.

Auch die Europäische Kommission (2005) betont in ihrer Neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, wie wichtig die unterschiedlichen Kulturen, Sitten, Gebräuche, Überzeugungen und Sprachen – nämlich sowohl die Amtssprachen als auch alle in der EU vertretenen indigenen und nichtindigenen Sprachen – für die Union sind:

Es ist diese Vielfalt, die die Europäische Union zu dem macht, was sie ist: kein „Schmelztiegel“, in dem Unterschiede verschmolzen werden, sondern ein Miteinander vielfältiger Unterschiede. Ein Miteinander, das unsere zahlreichen Muttersprachen als Reichtum begreift und als Weg zu mehr Solidarität und gegenseitigem Verständnis. (Europäische Kommission 2005: 2)

Die Kommission begreift Sprache als den unmittelbarsten Ausdruck von Kultur. Sprache ist ein bedeutender Teil unserer Identität und macht uns zu dem, was wir sind.

Auch in der Einleitung des Spezial Eurobarometers 386 zum Thema „Die europäischen Bürger und ihre Sprachen“ (Europäische Kommission 2012) positioniert sich die Europäische Kommission eindeutig:

Die EU [...] ist [...] in hohem Maße daran interessiert, sprachliche Vielfalt zu schützen und die Kenntnis von Sprachen zu fördern. Die Gründe hierfür liegen in der Förderung kultureller Identität, sozialer Integration und Kohäsion. Überdies haben vielsprachige Mitbürger entscheidende Vorteile, die wirtschaftlichen, schulischen und beruflichen Möglichkeiten zu nutzen, die ein Europa der Integration eröffnet. Mobile Arbeitskräfte sind der Schlüssel zur Wettbewerbsfähigkeit der EU-Wirtschaft. (2012: 2)

2.4.1. Terminologische Annäherung

Was die Begrifflichkeiten und Definitionen von Mehrsprachigkeit betrifft, muss zwischen den europäischen Institutionen differenziert werden.

In ihrer Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit postuliert die Europäische Kommission: „Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum.“ (Europäische Kommission 2005: 3) Wie im deutschen und englischen Sprachgebrauch üblich, verwendet die Kommission den Begriff Mehrsprachigkeit sowohl für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Dimension von Mehrsprachigkeit.

Auch die Hochrangige Gruppe zum Thema Mehrsprachigkeit verwendet den Terminus multilingualism in dieser doppeldeutigen Weise:

Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. [...] In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity. (Commission of the European Communities 2007: 6)

Der Europarat (2001) differenziert zwischen den Termini multilingualism und plurilingualism. Seine Unterscheidung lässt sich wie folgt beschreiben: „Mehrsprachigkeit‘ unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft.“ (Europarat 2001: 17) Im Jargon des Europarates bezeichnet Vielsprachigkeit demnach das Phänomen, dass Sprachen nebeneinander relativ isoliert existieren, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Wenn eine Person zu ihren bestehenden Sprachkenntnissen eine weitere Sprache hinzufügt, dann wird sie vielsprachig. Bestehen in einer Gesellschaft mehrere Sprachen zwar nebeneinander, aber trotzdem voneinander getrennt, dann spricht der Europarat von einer vielsprachigen Gesellschaft.

Mehrsprachigkeit zeichnet sich hingegen dadurch aus, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert“ (Europarat 2001: 17). Für das Erreichen von Mehrsprachigkeit ist das „additive Nebeneinander von Sprachen“ (Vetter 2008a: 98) nicht ausreichend. Vielmehr müssen sprachliche Erfahrungen mit kulturellen Kompetenzen verbunden werden, denn nur so bilden sie „gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ (Europarat 2001: 17) In einem interaktiven Miteinander von Sprachen und Kulturen können mehrsprachige Menschen und Gesellschaften flexibel auf verschiedene Sprachkompetenzen zurückgreifen und dadurch ihre kommunikativen Bedürfnisse erfolgreich erfüllen.

Vetter (2013) bringt diese Unterscheidung von Viel- und Mehrsprachigkeit in wenigen Worten präzise auf den Punkt:

the multilingualism approach conceives languages as separable and countable entities, which are aligned in an additive manner, whereas the plurilingualism approach focuses upon heterogeneous and hybrid linguistic practices when highlighting spaces between social languages. (2013: 157)

Die Unterscheidung des Europarates zwischen Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit greift auch das Europäische Forum für Mehrsprachigkeit (2005) auf, wenn es in der Einleitung der Europäischen Charta für Mehrsprachigkeit festhält:

Im Folgenden soll unter Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Sprachen durch eine Person oder innerhalb einer Gruppe bezeichnet werden. Eine mehrsprachige soziale Gruppierung besteht überwiegend aus Personen, die sich mehr oder weniger vollkommen in mehreren gemeinsamen Sprachen ausdrücken können. Dies ist nicht gleichbedeutend mit einer vielsprachigen Gesellschaft, die mehrheitlich aus Mitgliedern bestehen kann, die jeweils nur eine der in der Gemeinschaft gesprochenen Sprachen beherrschen. (2005: 2)

Auch aus dieser Definition geht der Unterschied zwischen Mehr- und Vielsprachigkeit klar hervor. Während Vielsprachigkeit von in sich homogenen und abgrenzbaren Sprachterritorien ausgeht, charakterisiert sich Mehrsprachigkeit durch Interaktivität zwischen den heterogenen, miteinander verwobenen Sprachbereichen. Die vorliegende Arbeit folgt diesem Mehrsprachigkeitsbegriff.

2.4.2. Rechtliche Grundlagen

Die Sprachenvielfalt wurde in der EU von Beginn an als ein Eckpfeiler des europäischen Projekts begriffen. In zahlreichen rechtlichen Dokumenten der EU wird der Grundgedanke einer harmonischen Koexistenz vieler verschiedener Sprachen in Europa implizit festgehalten. So sind laut Artikel 2 des Vertrages über die Europäische Union (EUV) Pluralismus, Nichtdiskriminierung und Toleranz wichtige Charakteristika der europäischen Gesellschaft (vgl. Europäische Union 2012a: 17). Artikel 3 Absatz 3 weist den Schutz der Sprachenvielfalt explizit als eine Aufgabe der Union aus: „Sie wahrt den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt und sorgt für den Schutz und die Entwicklung des kulturellen Erbes Europas.“ (2012a: 17)

Artikel 6 des Vertrages über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) überträgt der Union die Aufgabe, im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung die Maßnahmen der Mitgliedsstaaten zu unterstützen, zu koordinieren oder zu ergänzen, um Zielsetzungen auf europäischer Ebene zu erreichen (vgl. Europäische Union 2012b: 52). Artikel 165 Absatz 1 lautet sodann:

Die Union trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter

Beachtung [...] der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt. (Europäische Union 2012b: 120)

Konkret schlägt sich dieser Anspruch in folgenden Bestrebungen der Union nieder: „Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten; Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden [...]; Förderung des Ausbaus des Jugendaustauschs und des Austauschs sozialpädagogischer Betreuer [...]“ (Europäische Union 2012b: 120). In diesem Artikel wird das Erlernen von Sprachen also einerseits ausdrücklich als ein Ziel der EU festgelegt, andererseits setzt freilich auch die Mobilität von Lernenden und Lehrenden oder eine verstärkte Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen Kommunikationskompetenzen in mehreren Sprachen voraus.

Auch in Bezug auf den Schriftverkehr mit den BürgerInnen bleibt die EU ihrem Grundsatz der Sprachenvielfalt treu. So haben laut Artikel 24 AEUV alle UnionsbürgerInnen das Recht

sich schriftlich in einer der in Artikel 55 Absatz 1 des Vertrags über die Europäische Union genannten Sprachen an jedes Organ oder an jede Einrichtung wenden, die in dem vorliegenden Artikel oder in Artikel 13 des genannten Vertrags genannt sind, und eine Antwort in derselben Sprache erhalten. (Europäische Union 2012b: 58)

Ein weiterer Verweis auf die rechtlich verankerte Sprachenvielfalt innerhalb der EU findet sich in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union aus dem Jahr 2000 (vgl. Europäische Gemeinschaften 2000). In Kapitel III zum Thema Gleichheit legt Artikel 21 fest: „Diskriminierungen, insbesondere wegen [...] der Sprache [...], sind verboten.“ (2000: 13) Und Artikel 22 betont nochmals: „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen.“ (2000: 13) Die Offenheit und Wertschätzung anderer Kulturen und Sprachen sind demnach Fundamente der EU, die bereits in ihren Gründungsverträgen und ihrem Grundrechtskatalog festgesetzt wurden.

Bezüglich der Fremdsprachen im Bildungssystem veröffentlichte der Rat der Europäischen Union 1995 eine Entschließung „betreffend die qualitative Verbesserung und Diversifizierung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen und des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen der Europäischen Union“ (Rat der Europäischen Union 1995: 1). Damit setzten der Rat und die im Rat vereinigten MinisterInnen für das Bildungswesen ihr bereits 1976 entworfenes Aktionsprogramm im Bildungsbereich (vgl. Rat der Europäischen Union 1976) fort und vertieften es im Bereich des Fremdsprachenunterrichts.

Schon im Aktionsprogramm von 1976 scheinen mehrere Punkte zum Thema Fremdsprachenunterricht auf. So sollte bereits damals möglichst vielen SchülerInnen das Erlernen mehrerer – mindestens jedoch einer weiteren – Gemeinschaftssprachen ermöglicht werden. Ebenso wurde der Grundsatz aufgestellt, dass alle Sprachlehrenden während und nach ihrem Studium längere und regelmäßige Auslandsaufenthalte in jenen Ländern oder Gebieten verbringen sollen, in denen die Sprache, die sie lehren, gesprochen wird. Des Weiteren sprach sich der Rat für eine

Förderung des SchülerInnenaustausches und des Einsatzes von FremdsprachenassistentInnen aus (vgl. Rat der Europäischen Union 1976: 4).

In der EntschlieÙung aus dem Jahr 1995 wird der Fremdsprachenunterricht als eine Hauptaufgabe des Bildungswesens angesehen. Denn übergeordnete und langfristige Ziele wie der „Aufbau eines Europas ohne Binnengrenzen“ und die „Verständigung zwischen den Völkern der Union“ brauchen als Basis stets die sprachliche Vielfalt (vgl. Rat der Europäischen Union 1995: 1).

Damit alle UnionsbürgerInnen gleichermaßen Zugang zu den Sprachen und Kulturen Europas haben, fordert der Rat, dass

- durch geeignete Maßnahmen die qualitative Verbesserung der Kenntnis der Sprachen der Europäischen Union in den Bildungssystemen gefördert werden muß, um die Kommunikationsfähigkeit in der Europäischen Union zu entwickeln und eine möglichst weitgehende Verbreitung der Sprachen und Kulturen aller Mitgliedstaaten zu gewährleisten;
- Anreize gegeben werden müssen, um den Sprachenunterricht in den Mitgliedstaaten zu diversifizieren, und zwar so, daß den Schülern und Studenten die Möglichkeit gegeben wird, im Verlauf ihrer Schulzeit bzw. ihres Studiums sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen der Europäischen Union zu erlangen. (Rat der Europäischen Union 1995: 1)

In seiner EntschlieÙung stellt sich der Rat demnach eindeutig hinter die Förderung von Mehrsprachigkeit. Konkret besteht er darauf, dass allen SchülerInnen die Möglichkeit offenstehen solle, im Rahmen der Pflichtschulbildung zwei Fremdsprachen aus der EU jeweils zwei aufeinanderfolgende Jahre lang, wenn möglich aber noch länger, zu lernen (vgl. Rat der Europäischen Union 1995: 4).

Nach der Jahrtausendwende sollte dem Thema Sprachen auch auf politischer und personeller Ebene eine größere Bedeutung zukommen. So wurde im Jahr 2004 unter der EU-Kommissionspräsidentschaft von Jose Manuel Barroso dem EU-Kommissar Ján Figel' neben den Zuständigkeitsbereichen Allgemeine und berufliche Bildung und Kultur erstmals auch offiziell und explizit der Bereich Mehrsprachigkeit zugeordnet (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2004). 2007 wurde ein separates Ressort für Mehrsprachigkeit geschaffen, an dessen Spitze der EU-Kommissar Leonard Orban stand. Somit war erstmals ein EU-Kommissar ausschließlich für den Themenbereich Mehrsprachigkeit in der EU zuständig (vgl. Europäische Kommission 2010). In der zweiten Präsidentschaftsperiode von Jose Manuel Barroso von 2010 bis 2014 wurde die Mehrsprachigkeit wieder in das Bildungsressort eingegliedert. Das Amt der Kommissarin für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit und Jugend bekleidete in diesen vier Jahren Androulla Vassiliou (vgl. Europäische Kommission 2014). Seit 2014 ist Mehrsprachigkeit keinem Ressort explizit zugeordnet, was dem Thema formal eine gewisse Bedeutung abspricht.

Im Jahre 2005 veröffentlichte die Europäische Kommission unter dem Titel *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* (Europäische Kommission 2005) erstmals eine Mitteilung,

die sich ausschließlich und so eingehend mit diesem Thema beschäftigte. Sie skizziert darin eine politische Strategie, mit der ein günstiges Klima für das Lehren und Lernen zahlreicher Sprachen geschaffen und positiv weiterentwickelt werden soll. Dabei verfolgt die Kommission drei grundlegende Ziele:

- Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft;
- Förderung einer gesunden, multilingualen Wirtschaft;
- Zugang der Bürger/innen zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Europäischen Union in ihrer eigenen Sprache. (Europäische Kommission 2005: 3)

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist freilich das erstgenannte Ziel von besonderer Bedeutung. Bezüglich des Sprachenlernens ist das von der Kommission angestrebte Ziel, dass „alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen.“ (Europäische Kommission 2005: 4) Die Kommission versteht hierbei unter dem Mehrsprachigkeitsbegriff also die Fähigkeit, in mindestens drei Sprachen kommunizieren zu können, jedoch ohne den Anspruch alle Sprachen gleichermaßen zu beherrschen. Deshalb soll es sich bei den Sprachkompetenzen der EU-BürgerInnen um „praktische Kenntnisse“ handeln, mit denen sie kommunikative Bedürfnisse im Alltag erfüllen können.

Des Weiteren finden sich in der Rahmenstrategie zahlreiche Vorschläge für zentrale Maßnahmen, um die Mehrsprachigkeit jeder/jedes Einzelnen und der Gesellschaft als Ganzes zu fördern. So soll die Bedeutung der Sprachenvielfalt nachhaltig bewusst gemacht, der Unterricht von Regional- und Minderheitensprachen adäquat berücksichtigt, die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften verbessert sowie kontinuierlich an die sich ändernden Anforderungen und Rahmenbedingungen angepasst werden. Auch die Förderung des frühen Fremdspracherwerbs, den Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen, die Diversifizierung des Fremdsprachenangebotes im tertiären Bildungsbereich und die Etablierung beziehungsweise den Ausbau des Forschungsgebietes Mehrsprachigkeit finden sich in dieser Auflistung von Anregungen (Europäische Kommission 2005: 6f.).

Auch im Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020), welcher auf dem Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ aufbaut und überarbeitete Zielvorgaben für den Zeitraum 2010-2020 festlegt, wird explizit auf die Förderung der Sprachkompetenz verwiesen. So heißt es zum Punkt Fremdspracherwerb, der innerhalb des strategisches Zieles „Verbesserung der Qualität und der Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung“ figuriert, dass alle BürgerInnen befähigt werden sollen, zusätzlich zu ihrer Muttersprache in zwei weiteren Sprachen zu kommunizieren, dass der Sprachenunterricht in der Berufsbildung und in der Erwachsenenbildung zu fördern sei und dass ZuwanderInnen die Möglichkeit geboten werden müsse, die Sprache des Aufnahmelandes zu erlernen (vgl. Rat der Europäischen Union 2009: 2f., 9).

Im Gemeinsamen Bericht des Rates und der Kommission über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen

Bildung (ET 2020) (vgl. Rat der Europäischen Union 2015) werden die Sprachkompetenzen kaum explizit erwähnt, sondern finden sich eher als implizite Voraussetzungen für andere Prioritäten. Denn prioritäre Bereiche wie Chancengleichheit, Nichtdiskriminierung oder Erleichterung der Lern- und Arbeitsmobilität setzen freilich (Fremd-)Sprachenkenntnisse voraus. Dennoch kommt den Sprachkompetenzen in diesem Dokument eine weniger zentrale Rolle zu als im Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (vgl. Rat der Europäischen Union 2009).

In den letzten Jahren scheinen sich die Publikationen der Institutionen der Europäischen Union etwas eingebremst zu haben. Dies mag unter anderem daran liegen, dass mit dem Strategischen Rahmen ET 2020 bereits die wichtigsten Punkte für die Aus- und Weiterbildungssystemen bis 2020 festgelegt wurden. Außerdem ist Mehrsprachigkeit seit 2010 kein eigenständiges Ressort auf europäischer Ebene mehr und seit 2014 ist kein Ressort ausdrücklich für diesen Themenbereich zuständig (vgl. Europäische Kommission 2014).

2.4.3. Konkrete Maßnahmen der EU in Bezug auf Mehrsprachigkeit

Die soeben präsentierten, zum Teil recht abstrakten Strategien, Gesetze, Entschlüsse und Aktionsprogramme müssen freilich in einem zweiten Schritt in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden, welche die EU-BürgerInnen tatsächlich in ihrer Lebensrealität erreichen. Im Folgenden werden einige solcher greifbaren Aktionen präsentiert, wobei an dieser Stelle nur ein Ausschnitt präsentiert und keine vollständige Auflistung aller im Rahmen der europäischen Sprachenpolitik unternommenen Aktionen dargelegt werden kann.

Im Bildungs- und Ausbildungsbereich fanden naturgemäß sehr viele theoretische Ansätze einen konkreten Niederschlag. 1987 rief der Rat der Europäischen Union (damals Rat der Europäischen Gemeinschaften) „ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten“ namens ERASMUS ins Leben. Ziel dieses Programmes war es, die Mobilität von Studierenden und Lehrenden in der EU zu erhöhen, Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen auszuweiten und zu intensivieren, um auf diesem Wege die Qualität der Hochschulbildung zu verbessern und somit die Wettbewerbsfähigkeit der EU auf dem Weltmarkt zu sichern (vgl. Rat der Europäischen Union 1987: 20-22). Auf das Sprachenlernen nimmt der Rat in seinem Beschluss nicht explizit Stellung, was auf den ersten Blick recht überraschend wirkt. Doch soll dies freilich nicht bedeuten, dass der Erwerb von Fremdsprachkompetenzen nur ein hintergründiges Ziel des ERASMUS-Programmes war. Es ist zu vermuten, dass das genaue Gegenteil der Fall war: Das Sprachenlernen wurde vermutlich als ein allzu selbstverständliches Ziel betrachtet und eventuell aus diesem Grund nicht explizit erwähnt.

Nach der Einführung des ERASMUS-Programmes auf universitärer Ebene wurden in der Folge weitere Mobilitätsprogramme für andere Zielgruppen erarbeitet. So konnten SchülerInnen und

LehrerInnen das Comenius-Programm nutzen, Lehrlinge im Rahmen des Leonardo da Vinci-Programmes ein Praktikum im Ausland absolvieren oder Lernende und Lehrende in der Erwachsenenbildung mittels Grundtvig Erfahrungen im Ausland sammeln (vgl. OeAD 2016).

Seit 2014 trägt das Mobilitätsprogramm ERASMUS den Namen ERASMUS+, da es mehrere zuvor eigenständige Einzelprogramme nunmehr in sich zusammenfasst. Das Programm erstreckt sich auf die Bereiche allgemeine und berufliche Bildung auf allen Ebenen im Sinne des lebenslangen Lernens und schließt Schulbildung (zuvor Comenius), Hochschulbildung (zuvor Erasmus), internationale Hochschulbildung (zuvor Erasmus Mundus), berufliche Aus- und Weiterbildung (zuvor Leonardo da Vinci) sowie Erwachsenenbildung (zuvor Grundtvig) mit ein (vgl. Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union 2013). Anders als im Beschluss zur Schaffung von ERASMUS (vgl. Rat der Europäischen Union 1987) wird in der Verordnung zur Einrichtung von ERASMUS+ nun das Sprachenlernen ausdrücklich erwähnt. So ist die „Verbesserung des Sprachunterrichts und des Erlernens von Sprachen sowie [die] Förderung der großen sprachlichen Vielfalt und des interkulturellen Bewusstseins in der Union“ (Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union 2013: 58) eines der vielen Ziele dieses Mobilitätsprogrammes.

Um das Interesse an Sprachen schon bei Jugendlichen zu wecken und sie für Sprachenvielfalt in Europa zu sensibilisieren, initiierte die Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission im Jahr 2007 erstmals den Übersetzungswettbewerb „Juvenes Translatores“ für SchülerInnen an weiterführenden Schulen in der EU. Seither können 17-jährige SchülerInnen alljährlich ihre Sprachen- und Übersetzungskompetenzen im Rahmen dieses Wettbewerbs unter Beweis stellen (vgl. Europäische Kommission 2016).

Um das Thema Mehrsprachigkeit möglichst vielen Menschen nahe zu bringen, wurden auf europäischer Ebene auch zahlreiche Veranstaltungen und Aktionen ins Leben gerufen. Mit dem ambitionierten Ziel alle in den Mitgliedstaaten ansässigen Menschen zum Erlernen von Sprachen anzuhalten, erklärte das Europäische Parlament gemeinsam mit dem Rat der Europäischen Union das Jahr 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen (vgl. Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union 2000). Mithilfe zahlreicher Informations- und Fördermaßnahmen zum Thema Fremdsprachenlernen wurden fünf Zielsetzungen verfolgt:

- Es soll das Bewusstsein vertieft werden, welchen Reichtum die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Europäischen Union und welchen Wert dieser Reichtum für Kultur und Zivilisation darstellt [...].
- Die Mehrsprachigkeit soll gefördert werden.
- Es soll einer möglichst großen Zahl von Menschen nahe gebracht werden, welche Vorteile Kenntnisse mehrerer Sprachen mit sich bringen [...].
- Sämtliche in den Mitgliedstaaten ansässigen Personen sollen ermutigt werden, sich gegebenenfalls vom Vorschul- und Grundschulalter an lebenslang Sprachkenntnisse und sprachbezogene Fähigkeiten [...] anzueignen.
- Es sollen Informationen gesammelt und verbreitet werden, die den Sprachunterricht und das Erlernen von Fremdsprachen betreffen sowie auch Fähigkeiten, Verfahren [...] und Instrumente [...], die dabei von

Nutzen sind und/oder die Kommunikation zwischen Benutzern verschiedener Sprachen erleichtern. (Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union 2000: 3)

Im Europäischen Jahr der Sprachen wurde auf Initiative des Europarates auch der Europäische Tag der Sprachen eingeführt, der seither jährlich am 26. September gefeiert wird. An diesem Tag soll der breiten Öffentlichkeit die Bedeutung des Sprachenlernens bewusst gemacht, an die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas erinnert und lebenslanges Sprachenlernen in und außerhalb der Schule gefördert werden. Hierfür werden zahlreiche Veranstaltungen in der ganzen EU organisiert und auf der Website Unterrichtsmaterialien für Lehrpersonen zur Verfügung gestellt (vgl. Europäisches Fremdsprachenzentrum 2016).

Die Liste an Maßnahmen, Aktionen, Veranstaltungen, Programmen und Ähnlichem zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union könnte freilich noch fortgesetzt werden.

Wie soeben dargelegt, erstreckt sich die europäische Sprachenpolitik auf die unterschiedlichsten Bereiche, von der Förderung internationaler Mobilität und einer frühen Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt über die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit auf politischer Ebene bis hin zur Veranstaltung eines Jahres der Sprachen und der Einführung eines jährlichen Tages der Sprachen. Insgesamt macht die EU eine recht umfassende Sprachenpolitik, die auf verschiedenen Ebenen aktiv wird und dadurch möglichst viele Menschen erreichen kann. Da das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit jedoch nicht auf diesem Thema liegt, scheinen die soeben dargelegten Beispiele ausreichend, um einen Einblick in die europäische Sprachenpolitik zu bekommen.

2.4.4. Beitrag des Europarates zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Ein anderer wesentlicher Schritt zur Förderung von Mehrsprachigkeit war die Ausarbeitung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (kurz: GeR) (vgl. GER 2014). Dieses Referenzwerk hat insbesondere im Bildungsbereich eine weitreichende Bedeutung. Obwohl es innerhalb der EU bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts theoretische Überlegungen zu einer sprach- und länderübergreifenden Einteilung von Sprachkompetenzen gab, wurde das konkrete Projekt GeR erstmals 1991 auf einem internationalen Symposium in der Schweiz präsentiert und in Folge vom Europarat weiterentwickelt (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2010: 6f.).

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen ist ein international anerkanntes System, welches sowohl das Lernen und das Lehren von Sprachen, als auch das Beurteilen von sprachlichen Kompetenzen beschreibt und mittels einheitlicher Kriterien vergleichbar macht. Dieses System beinhaltet Beschreibungen aller kommunikativen Fertigkeiten, also Lese- und Hörverstehen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen und Schreiben (vgl. 2010: 6f.).

In der Praxis dient der GeR als eine maßgebliche Grundlage für die Entwicklung von Curricula, die Erstellung von Lehrwerken und die Zusammenstellung, Durchführung und Beurteilung von Sprachprüfungen. Somit ermöglicht der GeR eine länder- und sprachübergreifende Vergleichbarkeit sprachlicher Qualifikationen und erleichtert deren gegenseitige Anerkennung. Mittels Kann-Beschreibungen formuliert der GeR Kenntnisse und Fähigkeiten, die Lernende einer Sprache brauchen, um in dieser Sprache erfolgreich kommunizieren zu können. Außerdem definiert er Kompetenzniveaus, welche die Lernfortschritte messbar machen (vgl. GER 2014). In einem größeren Kontext gesehen, verschreibt sich der GeR der Förderung von Sprachen und Mehrsprachigkeit und in letzter Konsequenz somit der Intensivierung und Verbesserung internationaler Kommunikation und Zusammenarbeit.

Eng verbunden mit dem GeR ist das Europäische Sprachenportfolio. Es wurde ebenfalls auf Initiative des Europarats entwickelt und dient in erster Linie Sprachlernenden zur bewussten Reflexion ihrer (inter-)kulturellen und (fremd-)sprachlichen Erfahrungen. Das Europäische Sprachenportfolio verfolgt zwei Hauptziele: Einerseits hat es eine pädagogische Funktion und soll beim Aufbau von LernerInnenautonomie, Mehrsprachigkeit, interkulturellem Bewusstsein sowie interkulturellen Kompetenzen unterstützend wirken. Andererseits dient es zur Dokumentation und ermöglicht seinen BenutzerInnen, ihre Erfahrungen, Fortschritte und Erfolge im Prozess des Sprachenlernens festzuhalten (vgl. Europarat 2016).

Sowohl die Europäische Union als auch der Europarat bemühen sich also auf vielfältige Art und Weise um die Förderung von Mehrsprachigkeit. Im nachfolgenden Kapitel soll nun dargestellt werden, inwiefern diese Bemühungen bereits Früchte getragen haben. Wie sind die europäischen BürgerInnen Mehrsprachigkeit gegenüber eingestellt? Fühlen sie sich in der Lage mehrsprachige Kommunikationssituationen zu bewältigen? Empfinden sie das Erlernen mehrerer Sprachen als nützlich oder eher als überflüssig? Auf diese Fragen wird im nachfolgenden Kapitel, das auf den Ergebnissen einer Eurobarometer-Studie basiert, näher eingegangen.

2.4.5. Eurobarometer: Die EuropäerInnen und ihre Sprachen

Die offizielle Linie der Europäischen Union in Bezug auf Sprachen geht eindeutig in Richtung Mehrsprachigkeit. Fraglich bleibt, wie die Erfahrungen und Wahrnehmungen der europäischen BürgerInnen im Bereich der Mehrsprachigkeit aussehen. Deshalb sollen an dieser Stelle anhand der Eurobarometer-Umfrage (Europäische Kommission 2012) relevante Daten bezüglich der Einstellungen der EU-BürgerInnen zu verschiedensten Aspekten von Sprache näher dargestellt werden. Dabei muss vorweggenommen werden, dass die Ergebnisse auf subjektiven Eindrücken und Selbsteinschätzungen beruhen und keine objektive Abbildung der Sprachensituation in Europa darstellen.

In der letzten Umfrage im Jahr 2012 gab etwas mehr als die Hälfte der befragten europäischen BürgerInnen (54 %) an, in der Lage zu sein, sich neben ihrer Muttersprache in mindestens einer weiteren Sprache zu unterhalten. Lediglich ein Viertel gab an, mindestens zwei zusätzliche Sprachen zu sprechen und nur 10 % der befragten BürgerInnen konnte sich in mindestens drei zusätzlichen Sprachen ausdrücken. Damit ist im Vergleich zu den Ergebnissen der vorherigen Eurobarometer-Umfrage im Jahr 2005 insgesamt ein leichter Rückgang der Fremdsprachenkompetenzen in den letzten sieben Jahren in der EU festzustellen (vgl. 2012: 6).

In den Ergebnissen sind erhebliche Unterschiede auf Länderebene auszumachen: Während in Luxemburg, Lettland, den Niederlanden, auf Malta, in Slowenien, Litauen und Schweden jeweils über 90 % der Befragten angaben, dass sie zusätzlich zu ihrer Muttersprache mindestens eine weitere Sprache sprechen, lag dieser Prozentsatz bei den Befragten im Vereinigte Königreich, in Portugal, Italien und Ungarn unter 40 %. Österreich reiht sich mit 78 % etwa in der Mitte der Skala ein (vgl. 2012: 18).

Das langfristige EU-Ziel, dass alle BürgerInnen praktische Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen aufweisen sollten, wurde 2012 von genau einem Viertel aller EU-BürgerInnen erreicht. In nur acht Mitgliedstaaten (Luxemburg, Niederlanden, Slowenien, Malta, Dänemark, Lettland, Litauen, Estland) konnte sich die Mehrheit der Bevölkerung in mindestens zwei Fremdsprachen ausdrücken. Am unteren Ende der Skala gab es jedoch auch acht Mitgliedsstaaten, wo unter 20 % der Befragten angaben, das Ziel „Muttersprache + 2“ erreicht zu haben. Österreich lag bei diesem Punkt mit 27 % knapp über dem EU-Durchschnitt (vgl. 2012: 18).

Freilich müssen bei diesen Werten immer auch soziodemografische und verhaltensabhängige Unterschiede zwischen den Befragten miteinbezogen werden. Insbesondere sind das Alter, das Alter zum Zeitpunkt des Endes der Ausbildung und die Beschäftigung wichtige Indikatoren in Bezug auf die aktive Fremdsprachenkompetenz. So ist es bei jüngeren Menschen, bei Personen, die ihre Vollzeitausbildung im Alter von 20 Jahren oder später beendet haben und bei Menschen, die eine Führungspositionen innehaben besonders wahrscheinlich, dass sie in der Lage sind, sich in zumindest zwei Fremdsprachen unterhalten zu können (vgl. 2012: 21).

In Österreich ist zudem eine interessante Tendenz im Vergleich zu den Ergebnissen der vorherigen Eurobarometer-Umfrage im Jahr 2005 zu erkennen: Von allen 27 EU-Mitgliedsstaaten⁶ verzeichnete Österreich mit Abstand den größten Zuwachs bei jenem Anteil der Befragten, die erklären, mindestens eine Fremdsprache gut genug zu sprechen, um sich in ihr unterhalten zu können. Seit 2005 stieg dieser Anteil um 16 Prozentpunkte auf 78 % im Jahr 2012. Beim EU-Ziel „Muttersprache + 2“ zeigt sich jedoch ein gegenteiliges Bild: Hier sank der Anteil an ÖsterreicherInnen, die sich neben ihrer Muttersprache in mindestens zwei weiteren Sprachen un-

⁶ Die Eurobarometer-Umfrage wurde im Jahr 2012 durchgeführt, weshalb Kroatien noch nicht als EU-Mitgliedsstaat aufscheint.

terhalten können von 32 % im Jahr 2005 auf 27 % im Jahr 2012 (vgl. 2012: 18). Dieser Rückgang könnte in dem Umstand begründet sein, dass im österreichischen Schulwesen Zweisprachigkeit viel stärker gefördert wird als Mehrsprachigkeit. Auf dieses Phänomen wird in Kapitel 2.5.2. noch näher eingegangen.

Wenig überraschend ist Englisch die Sprache, die europäische BürgerInnen mit der höchsten Wahrscheinlichkeit sprechen können. Auch bei den meistgesprochenen Fremdsprachen dominiert das Englische. Die fünf meistgesprochenen Fremdsprachen sind wie auch schon im Jahr 2005 Englisch (38 %), Französisch (12 %), Deutsch (11 %), Spanisch (7 %) und Russisch (5 %), wobei die fremdsprachlichen Kompetenzen in Deutsch und Französisch seit 2005 leicht rückläufig waren, Englisch und Spanisch hingegen erhebliche Zuwächse verzeichnen konnten (vgl. 2012: 22, 25).

Im Rahmen der Eurobarometer-Umfrage 2012 wurden erstmals auch die passiven Sprachkenntnisse der EU-BürgerInnen ermittelt. Es ging also auch darum, die Fähigkeit der EU-BürgerInnen, Fremdsprachen in eher passiven Situationen zu verstehen, zu untersuchen. Hierbei kam man zu dem Ergebnis, dass 44 % der europäischen BürgerInnen eine Fremdsprache gut genug verstehen, um Nachrichten im Radio oder Fernsehen zu verfolgen oder um Artikel in Zeitungen und Zeitschriften zu lesen. 39 % aller Befragten erklärten, in der Lage zu sein, in einer Fremdsprache online zu kommunizieren (vgl. 2012: 31).

Auch bei den passiven Fremdsprachenkompetenzen nimmt Englisch eine dominante Rolle ein. Im EU-Durchschnitt gab ein Viertel der Befragten an, auf Englisch ausreichende Kompetenzen zu haben, um Nachrichten zu verfolgen, Artikel zu lesen und online kommunizieren zu können. In den Fremdsprachen Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch fühlten sich diesen Aktivitäten nur maximal 7 % gewachsen (vgl. 2012: 32-38).

In Österreich ist die Dominanz des Englischen als passive Sprache noch ausgeprägter. Während in etwa 44 % der befragten ÖsterreicherInnen englischsprachige Nachrichten verfolgen, englischsprachige Zeitungs- und Zeitschriftenartikel lesen sowie auf Englisch online kommunizieren können, bewegen sich die Prozentsätze für andere Fremdsprachen zwischen 0 und 6 % (vgl. 2012: 34-40).

Jene europäischen BürgerInnen, die nicht in der Lage sind, eine Fremdsprache ausreichend gut zu sprechen, um sich unterhalten zu können, deren Kenntnisse aber gut genug sind, um eine der passiven Tätigkeiten auszuführen, machen nur einen recht kleinen Anteil aus. Nichtsdestotrotz seien die Zahlen an dieser Stelle kurz präsentiert, denn die Bedeutung von rezeptiven Sprachkompetenzen ist für die vorliegende Arbeit von Relevanz und wird in Kapitel 2.6. noch näher thematisiert.

Von jenen Befragten, die angeben keine Fremdsprache zu sprechen, sind 8 % in der Lage, in einer Fremdsprache den Nachrichten im Radio oder Fernsehen zu folgen, 9 % können fremd-

sprachige Artikel in Zeitungen oder Zeitschriften lesen und 6 % sind in der Lage in einer Fremdsprache online zu kommunizieren. Auch hier gibt es naturgemäß demographische und verhaltensabhängige Unterschiede. So sind es vor allem junge Menschen, SchülerInnen und Studierende sowie Menschen in Städten, die größere passive Sprachkompetenzen aufweisen (vgl. 2012: 41ff.)

Im Rahmen der Eurobarometer-Studie wurde auch die Anwendung von Sprachen unter die Lupe genommen. So eruierte man beispielsweise, zu welchen Gelegenheiten und in welchen Situationen europäische BürgerInnen ihre Fremdsprachenkenntnisse verwenden. Hierbei konnten die Befragten unter bestimmten vorgegebenen Situationen die für sie zutreffenden auswählen (vgl. 2012: 49).

Die Spitzenreiterin unter den Situationen, in welchen europäische BürgerInnen mit der höchsten Wahrscheinlichkeit ihre erste und zweite Fremdsprache auf einer regelmäßigen Basis anwenden, ist während des Urlaubs im Ausland. 50 % der Befragten gaben an, ihre Fremdsprachenkenntnisse in dieser Form zu nutzen. Mehr als ein Drittel der BürgerInnen Europas nutzen ihre Fremdsprachenkenntnisse, wenn sie auditive oder audiovisuelle Medien konsumieren (Ansehen von Filmen, Fernsehen, Radiohören), im Internet sind und sich mit FreundInnen unterhalten (vgl. 2012: 54).

Unter den vorgegebenen Anwendungssituationen befand sich auch die Antwortmöglichkeit „Beim Lernen von Fremdsprachen“. Diese Antwortoption wurde im EU-Durchschnitt lediglich von 14 % der befragten Personen gewählt und liegt damit im unteren Teil der Skala. Allerdings ist anzumerken, dass innerhalb der Gruppe der Befragten im Alter von 15-24 Jahren ein Anteil von 41 % erklärte, Fremdsprachen regelmäßig beim Lernen von Sprachen zu nutzen. Auffallend ist des Weiteren, dass in Österreich nur 5 % aller Befragten angaben, dass sie beim Lernen einer Sprache regelmäßig Gebrauch von Fremdsprachen machen. Dies ist der niedrigste Wert innerhalb der gesamten EU (vgl. 2012: 54, 57f.). Obwohl die Verwendung von Fremdsprachen beim Lernen neuer Fremdsprachen von ExpertInnen empfohlen wird (vgl. Bertrand / Christ 1990: 209f.; Bär 2004: 156ff.; siehe Kapitel 2.6.3.), hinkt Österreich im EU-Vergleich bei diesem Aspekt stark hinterher. Dieses Thema wird im Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit näher betrachtet (siehe Kapitel 5.2.3.).

Auch die Einstellungen gegenüber dem Lernen von Fremdsprachen wollte die Eurobarometer-Studie erkunden. Daher wurden die Befragten gebeten, ihre bisherigen, derzeitigen und zukünftigen Pläne hinsichtlich des Lernens einer Fremdsprache mitzuteilen. Dabei ergaben sich drei Kategorien von FremdsprachenlernerInnen:

- Als sehr aktive FremdsprachenlernerInnen wurden alle jene Personen klassifiziert, die in den letzten zwei Jahren angefangen haben, eine neue Sprache zu lernen sowie in den letzten zwei Jahren das Erlernen einer neuen Sprache fortgesetzt haben. Diese Gruppe

stellt eine sehr kleine Minderheit dar, denn nur 1 % der EU-BürgerInnen gehören ihr an.

- Die Gruppe der aktiven FremdsprachenlernerInnen beinhaltet jene Personen, die entweder in den letzten zwei Jahren angefangen haben, eine neue Sprache zu lernen oder in den letzten zwei Jahren das Erlernen einer Sprache fortgesetzt haben. Auf sie entfallen immerhin 20 % der BürgerInnen Europas.
- Am größten ist die Gruppe der inaktiven FremdsprachenlernerInnen, in welcher Personen, die in letzter Zeit keine Sprache erlernt haben und dies im kommenden Jahr auch nicht beabsichtigen, beziehungsweise noch nie eine andere Sprache als ihre Muttersprache erlernt haben, zusammengefasst wurden. Drei Viertel der europäischen BürgerInnen gehören zu dieser Gruppe (vgl. 2012: 62).

Auch hier muss festgehalten werden, dass deutliche soziodemografische Unterschiede zu Tage kamen. So erklärten in der Gruppe der 15-24-Jährigen 45 % der Befragten, in den letzten zwei Jahren das Erlernen einer neuen Sprache fortgesetzt zu haben, und 18 % in den letzten zwei Jahren angefangen zu haben, eine neue Sprache zu lernen. Unter den befragten Studierenden war die Zustimmung bei diesen beiden Antwortmöglichkeiten mit 61 % (Erlernen einer Sprache fortsetzen) beziehungsweise 23 % (neue Sprache zu lernen begonnen) sogar noch höher (vgl. 2012: 65).

Bezüglich der Nützlichkeit von Sprachen fragte die Eurobarometer-Studie danach, welche Sprachen einerseits für die persönliche Entwicklung andererseits für die Zukunft der Kinder am nützlichsten seien. Bei beiden Punkten kam Englisch mit großer Mehrheit auf den ersten Platz. So vertraten zwei Drittel der europäischen BürgerInnen die Ansicht, dass Englisch eine der beiden nützlichsten Sprachen für ihre persönliche Entwicklung sei. Weit abgeschlagen folgten Deutsch, Französisch und Spanisch mit jeweils zirka 15 %. Alle anderen Sprachen erreichten weniger als 7 %. Im Vergleich zum Jahr 2005 fällt insbesondere auf, dass die empfundene Nützlichkeit von Französisch sehr deutlich, nämlich um 9 Prozentpunkte, zurückgegangen ist (vgl. 2012: 78ff.).

In Österreich wurde die Nützlichkeit von Englisch für die persönliche Entwicklung höher eingeschätzt als im EU-Durchschnitt. So nannten hierzulande drei Viertel aller Befragten Englisch als eine der zwei wichtigsten Sprachen. Zudem ist auf österreichischer Ebene der generelle Trend zu erkennen, dass die verschiedenen Sprachen nützlicher als noch 2005 eingeschätzt werden. Interessanterweise war Österreich jenes Land in der EU, in dem der Anteil von Befragten, die der Meinung waren, dass Deutsch eine nützliche Sprache für die persönliche Entwicklung sei, am stärksten zunahm (vgl. 2012: 80).

Wenn es um die Zukunft der Kinder geht, sind fast 80 % der EU-BürgerInnen der Ansicht, dass es für sie nützlich sei, Englisch zu lernen. Je ein Fünftel der Befragten entschied sich für Fran-

zösisch und Deutsch, geringfügig kleinere Anteile für Spanisch und Chinesisch. Insgesamt waren 98 % aller EU-BürgerInnen davon überzeugt, dass das Erlernen einer Fremdsprache wichtig für die Zukunft von Kindern ist. Im Vergleich zu den Ergebnissen der Umfrage im Jahr 2005 sind deutliche Unterschiede bei den einzelnen Sprachen festzustellen. Während die Bedeutung von Englisch, Spanisch und Russisch für die Zukunft der Kinder weitgehend gleich eingeschätzt wird, verzeichneten Französisch und Deutsch einen deutlichen Rückgang (- 13 bzw. - 8 Prozentpunkte). Chinesisch stieg in seiner empfundenen Nützlichkeit für die Zukunft der Kinder um 12 Prozentpunkte an (vgl. 2012: 85-89).

Von den österreichischen Befragten waren 93 % davon überzeugt, dass Englisch für die Zukunft wichtig sei. Zudem war Österreich eines der drei Länder, in denen der Anteil der Befragten, die Englisch als nützliche Sprache für die Zukunft der Kinder bewerten, am meisten gestiegen ist, nämlich um 9 Prozentpunkte im Vergleich zu 2005. Die übrigen Sprachen wurden ähnlich wie in der Studie von 2005 bewertet (vgl. 2012: 89). Auf die Bedeutung und Nützlichkeit des Englischen wird auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit näher eingegangen. Dort wird sich zeigen, ob die befragte Stichprobe das Erlernen von Englisch als ausreichendes Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts ansieht und ob sie Dominanz des Englischen im Schulwesen gutheißt (siehe Kapitel 5.5.2.1. und 5.5.4.1.).

Schließlich fragte die Eurobarometer-Studie noch nach den Einstellungen der EU-BürgerInnen zur Mehrsprachigkeit. Hierbei herrschte im Allgemeinen breite Übereinstimmung unter den europäischen BürgerInnen, dass das Sprechen weiterer Sprachen neben der Muttersprache ein erstrebenswertes Ziel ist. So stimmten 84 % der Befragten der Aussage zu, dass jedeR in der EU in der Lage sein sollte, mindestens eine Fremdsprache zu sprechen. Und beinahe drei Viertel der EuropäerInnen vertraten die Ansicht, dass jedeR in der EU in der Lage sein sollte, neben der Muttersprache mehr als nur eine weitere Sprache zu sprechen. Österreich liegt bei diesem Stimmungsbild ziemlich im EU-Durchschnitt (vgl. 2012: 129-136). Demzufolge stimmen die meisten Befragten mit dem erklärten Sprachziel der Europäischen Union überein, nach welchem alle EU-BürgerInnen in der Lage sein sollten, neben der Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen zu sprechen.

Die Einstellung zum Thema Mehrsprachigkeit wurde auch mit der Aussage „Die Verbesserung von Sprachkenntnissen sollte eine vorrangig geförderte politische Maßnahme sein.“ überprüft und auf eine politische Ebene gehoben. Hier zeigte sich eine breite Unterstützung für Mehrsprachigkeit, denn mehr als drei Viertel der befragten EuropäerInnen stimmten dieser Forderung zu (vgl. 2012: 138ff.).

Doch auch wenn in allen 27 Mitgliedstaaten eine Mehrheit der befragten Personen die Meinung vertritt, dass die Verbesserung der Sprachkenntnisse eine vorrangig geförderte politische Maßnahme sein sollte, so variiert das Ausmaß der Zustimmung je nach Mitgliedstaat. Dies kann am

Beispiel Österreichs gut veranschaulicht werden. Denn in Österreich liegt die generelle Zustimmung mit 70 % unter dem EU-Schnitt. Nur fünf andere Mitgliedsstaaten (Lettland, Rumänien, Slowakei, Estland, Vereinigtes Königreich) weisen eine noch geringere Zustimmung auf. Außerdem stimmten lediglich 20 % der befragten ÖsterreicherInnen der oben genannten Forderung „voll und ganz“ zu, womit Österreich bei dieser Antwortoption zum Schlusslicht der EU-Skala wurde (vgl. 2012: 143ff.).

Zusammenfassend kam die Eurobarometer-Studie zu dem Ergebnis, dass die europäischen BürgerInnen eine sehr positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit haben. Eine Mehrheit von 88 % ist davon überzeugt, dass es sehr nützlich ist, neben der Muttersprache weitere Sprachen zu sprechen und beinahe alle EU-BürgerInnen (98 %) sind der Meinung, dass das Erlernen einer Sprache sehr wichtig für die Zukunft der Kinder ist (vgl. 2012: 167). Im Allgemeinen scheinen die europäischen BürgerInnen demnach den Wert von Mehrsprachigkeit zu erkennen. Dies müsste auch bedeuten, dass die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragte Stichprobe, die aufgrund ihrer eigenen Sprachenbiographie als grundsätzlich sprachenaffin eingeschätzt werden kann, der Mehrsprachigkeit ganz besonders positiv gegenübersteht und deshalb jegliche Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit gutheißen wird. Ob die Ergebnisse der Befragung dieser Annahme tatsächlich entsprechen, wird in Kapitel 5.5.4. dargelegt.

Dennoch lassen die Sprachkompetenzen der EuropäerInnen noch erhebliches Verbesserungspotenzial offen. Etwas mehr als die Hälfte der befragten EU-BürgerInnen (54 %) gibt an, in der Lage zu sein, sich in mindestens einer Fremdsprache zu unterhalten, ein Viertel meint mindestens zwei zusätzliche Sprachen zu sprechen und 10 % können laut eigenen Angaben in mindestens drei Sprachen eine Unterhaltung führen. Im Vergleich zu früheren Studien gibt es keinerlei Hinweise darauf, dass die Mehrsprachigkeit in der EU zunimmt. Der Anteil der BürgerInnen, die neben ihrer Muttersprache keine weitere Sprache sprechen können, hat im Vergleich zum Jahr 2005 sogar geringfügig, nämlich um zwei Prozentpunkte zugenommen (vgl. 2012: 168).

Dahingegen konnte die Tendenz festgestellt werden, dass die passiven Sprachkompetenzen zunehmen. Verglichen mit 2005 wuchs die Zahl der EU-BürgerInnen, die regelmäßig Fremdsprachen im Internet benutzen oder fremdsprachige Medien konsumieren. Umgekehrt ist der Anteil europäischer BürgerInnen, die nie eine Fremdsprache benutzen, von 13 % im Jahr 2005 auf 9 % im Jahr 2012 gefallen. Demzufolge werden Fremdsprachen zunehmend als nützliches Werkzeug für den Zugang zum Internet und anderen Medien angesehen (vgl. 2012: 168f.). Auf die rezeptive Sprachverwendung wird in Kapitel 2.6. noch näher eingegangen und die Einstellungen der befragten Stichprobe hierzu werden in Kapitel 5.5.3. präsentiert.

Abschließend halten die AutorInnen noch fest, dass die Zukunft der Mehrsprachigkeit eindeutig in den Händen junger Menschen liegt. Die jungen EuropäerInnen, insbesondere die Befragten im Alter von 15-24 Jahren, engagieren sich beim Lernen von Sprachen mehr als andere Bürge-

rInnen und nutzen ihre Fremdsprachenkenntnisse in einem weiteren Umfeld, sowohl in passiven als auch in aktiven Situationen. Zudem anerkennen sie den Nutzen von Mehrsprachigkeit für ihre persönliche Entwicklung. Obwohl die Fremdsprachenkenntnisse der EuropäerInnen insgesamt also noch verbesserungsfähig sind, spiegelt sich die positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit am stärksten in den Sprachkompetenzen der jungen Generation wider, die tatsächlich auf dem Weg zu mehr Mehrsprachigkeit zu sein scheint (vgl. 2012: 171f.).

Am Ende dieses Unterkapitels sei nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass die Ergebnisse dieser Eurobarometer-Befragung insofern mit Vorsicht zu genießen sind, als sie keine objektive Bestandsaufnahme, sondern nur eine subjektive Einschätzung der befragten EU-BürgerInnen zum Ausdruck bringen. Während die Fragen bezüglich der Einstellungen gegenüber dem Lernen von Sprachen, der Nützlichkeit von Sprachen oder der Einstellungen zur Mehrsprachigkeit ein aufschlussreiches Stimmungsbild geben, ist die Aussagekraft jener Ergebnisse, die sich auf konkrete Fremdsprachenkenntnisse beziehen, zu relativieren. Denn hier liefert der Eurobarometer lediglich eine subjektive Selbsteinschätzung von vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen.

2.5. Mehrsprachigkeit im Bildungssystem

Das folgende Unterkapitel beschreibt mehrere Aspekte von Mehrsprachigkeit im Bildungssystem. Hierbei wird einerseits ein Blick auf die aktuelle Ausbildung zukünftiger LehrerInnen von Englisch, Spanisch, Französisch und Italienisch geworfen sowie Maßnahmen im universitären Bereich aufgezeigt, die auf die Förderung von Mehrsprachigkeit abzielen. Anschließend werden anhand von ExpertInnenmeinung noch Aspekte der LehrerInnenbildung dargestellt, die bezüglich Mehrsprachigkeit verbessert werden können. Andererseits wird der Versuch unternommen, die Stellung von Mehrsprachigkeit im Schulsystem näher zu beleuchten, wobei ebenfalls auf bereits unternommene Bemühungen und auf Verbesserungsmöglichkeiten verwiesen wird.

2.5.1. Mehrsprachigkeit in der SprachlehrerInnenausbildung der Universität Wien

Im aktuellen allgemeinen Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost (vgl. Universität Wien 2016a) fällt das Stichwort Mehrsprachigkeit zweimal. Dieses Curriculum ist die Grundlage für alle Bachelor-Lehramtsstudien der Universität Wien und richtet sich demgemäß an alle Unterrichtsfächer, nicht nur an die verschiedenen Sprachfächer.

Unter dem Punkt „Studienziele und Qualifikationsprofil“ sind neben den fachlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-praktischen und sozialen Kompetenzen auch sogenannte Querschnittskompetenzen angeführt (vgl. 2016a: 1f.). Im Rahmen dieser Querschnittskompetenzen soll den Studierenden unter anderem vermittelt werden, wie sie „die Vielfalt der Lernenden für ihre Tätigkeit produktiv nutzen [können], z.B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache) [...]“ (2016a: 2).

Um diesem Vorhaben gerecht zu werden, entfallen in allen Bachelor-Lehramtsstudien 40 ECTS auf das Modul Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Querschnittsaufgaben, welches von allen Lehramtsstudierenden, unabhängig von ihrer Fächerkombination, vollständig absolviert werden muss. Innerhalb dieses Modules müssen die Studierenden ein Proseminar aus dem weiten Themengebiet „Inklusive Schule und Vielfalt: Möglichkeiten und Grenzen“ belegen. Darin erwerben sie ganz allgemein die Kompetenz, bestimmte „Voraussetzungen und Folgen heterogener Schule und inklusiver Pädagogik zu erkennen, sowie die Fähigkeit, mit den Bedingungen sozialer, kultureller, sprachlicher, entwicklungsbedingter etc. Vielfalt differenzierter umzugehen.“ (2016a: 10f.) Eines der angeführten Themenfelder heißt Kommunikationsräume und behandelt unter anderem Materien wie schulische Monolingualität und Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, sprachsensibler Unterricht oder Medienpädagogik (vgl. 2016a: 11).

Wie aus diesen Formulierungen und Zielsetzungen erkennbar ist, wird das Thema Mehrsprachigkeit im allgemeinen Curriculum der Bachelor-Lehramtsstudien der Universität zwar angesprochen, doch meint der Begriff nicht so sehr die Vermittlung von Mehrsprachigkeit. Vielmehr geht es um das adäquate und produktive Einsetzen bereits vorhandener Mehrsprachigkeit im Unterricht. Das allgemeine Curriculum für das Master-Lehramtsstudium an der Universität Wien beinhaltet im Übrigen die gleiche Formulierung bezüglich Mehrsprachigkeit wie das Curriculum der Bachelor-Lehramtsstudien, weswegen es an dieser Stelle nicht näher vorgestellt werden muss (vgl. Universität Wien 2015a: 2).

Da sich die Befragung im empirischen Teil dieser Arbeit an Lehramtsstudierende der Romanistik richtet, wird im Folgenden noch genauer auf das Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch und Spanisch eingegangen (Universität Wien 2016b). Laut diesem Curriculum sollen sich die Studierenden im Rahmen des Bachelorstudiums unter anderem mit „aktuellen Erkenntnissen der Sprachlehr- und Sprachlernforschung, der Spracherwerbsforschung und der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (2016b: 2) auseinandersetzen, da dies einen wichtiger Teil ihrer fachdidaktischen Kompetenz darstellt.

So wird bereits während der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP), also bereits ab dem ersten Semester, darauf Wert gelegt, dass die Studierenden für Fragen der Mehrsprachig-

keitsdidaktik sensibilisiert werden (vgl. 2016b: 3). Im weiteren Studienverlauf sollen die Lehramtsstudierenden an der Romanistik „grundlegende Kenntnisse über aktuell diskutierte Grundlagen des Lehrens und Lernens von Sprachen, [...] des interkulturellen Lernens und der Mehrsprachigkeitsdidaktik [erwerben].“ (2016b: 9)

Somit ist festzuhalten, dass im Curriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch und Spanisch der Mehrsprachigkeitsbegriff präsent ist und insbesondere mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in Verbindung gebracht wird. Es ist ein Studienziel für alle Lehramtsstudierenden an der Romanistik Wien, Methoden und Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik kennenzulernen, sich dementsprechende Kompetenzen anzueignen und diese im eigenen Unterricht anwenden zu können.

Im Masterstudium wird die Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit fortgeführt (vgl. Universität Wien 2015b). So lautet ein Ziel der fachdidaktischen Ausbildung im Master, dass die Studierenden der Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch und Spanisch „über reflektierte Kenntnisse in Hinblick auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse, insbesondere in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität [verfügen], und diese für die adressaten- und situationsgerechte Planung und Durchführung von Unterricht nutzbar machen [können].“ (2015b: 1) Sie sollen also in einem ersten Schritt fremdsprachliche Lehr- und Lernkontexte verstehen und analysieren, interkulturelle Kompetenz aufbauen und sich fundierte Kenntnisse über Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik aneignen, um diese Kompetenzen in einem zweiten Schritt in der eigenen Unterrichtsgestaltung tatsächlich umsetzen zu können.

Da an österreichischen Schulen zumeist Englisch als erste lebende Fremdsprache gelehrt wird, soll nachfolgend auch noch ein kurzer Blick auf das Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch geworfen werden. Hierbei fällt auf, dass weder im Curriculum für das Bachelorstudium noch in jenem des Masterstudiums der Terminus Mehrsprachigkeit enthalten ist (vgl. Universität Wien 2016c, Universität Wien 2015c). Allerdings entdeckt man bei genauerem Hinsehen, dass in beiden Teilcurricula jeweils ein Verweis auf mehrsprachliche Kompetenz enthalten ist. So sollen die AbsolventInnen des Bachelorstudiums Lehramt an der Anglistik Wien „das Theorieangebot und den aktuellen Forschungsstand zu Zweitspracherwerb und Multi- und Plurilingualismus [kennen].“ (2016c: 2) Das Masterstudium zielt unter anderem auch auf die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen, wie zum Beispiel den Umgang mit Diversität und Heterogenität, ab. Insofern sollen die Studierenden „die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden für Sprachlernprozesse und den Erwerb von Kommunikationskompetenzen produktiv machen [können].“ (2015c: 1)

Trotz dieser beiden Verweise wird deutlich, dass in den Curricula für das Unterrichtsfach Englisch dem Thema Mehrsprachigkeit eine geringere Bedeutung zukommt als in den Curricula für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch und Spanisch. Insgesamt weisen die Curricula

eine klassische „monolinguale Orientierung“ (vgl. Hallet 2015: 33) auf, sowohl was das Sprachenlernen der Studierenden, als auch die Einzelsprachdidaktiken betrifft. In jeder Sprache gibt es ausschließlich fachdidaktische Kurse für diese jeweilige Sprache, anstatt mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zu arbeiten.

2.5.1.1. Was bereits getan wurde

Nichtsdestotrotz gibt es auf universitärer Ebene durchaus Bemühungen und Projekte, die sich der Förderung von Mehrsprachigkeit annehmen. Davon zeugt beispielsweise das „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014). Dieses Rahmenmodell basiert auf den Inhalten des Curriculums Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm / Reich 2011, siehe Kapitel 2.5.2.1.) und adaptiert diese für die LehrerInnenbildung. Seit 2014 steht es allen österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zur Verfügung.

Zu den Zielen des Rahmenmodells zählen die Sensibilisierung der zukünftigen Lehrenden für das Phänomen Mehrsprachigkeit sowie die Vermittlung von Kompetenzen für den Umgang mit sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Studierenden sollen sich mit Methoden und Instrumenten beschäftigen, mit denen sie die in einer Klasse bestehenden Potentiale vermehrt nutzen und die SchülerInnen in ihrer Entwicklung fördern können. Eine wesentliche Grundannahme des Rahmenmodells ist, dass sprachliche Bildung an der Schule stets die Lehrenden aller Fächer betrifft. Insofern erstreckt sich die Zielgruppe auf Studierende und Lehrende aller Fächer (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014: 6).

Das Rahmenmodell schlägt eine Kursdauer von zwei Semestern vor und teilt sich in Präsenzphasen, Praxisphasen und eigenständige Arbeit auf. In den Präsenzphasen sollen Inhalte vermittelt werden. Diese werden anschließend in den Praxisphasen angewendet und in den folgenden Präsenzphasen reflektiert. Ein begleitendes Portfolio soll den Lernenden ermöglichen die Arbeitsaufträge der Praxisphasen zu dokumentieren und zu reflektieren. Außerdem müssen die Studierenden begleitend eine eigene Sprachlernerfahrung absolvieren, über die in den Präsenzphasen ebenfalls reflektiert werden kann (vgl. 2014: 7).

Aufgrund der verschiedenen Themenbereiche, der regelmäßigen Reflexion, der eigenen Sprachlernerfahrung sowie der Praxisphasen stellt das Rahmenmodell einen sehr umfassenden Zugang zu Mehrsprachigkeit und somit ein wichtiges Angebot für die PädagogInnenbildung dar.

Einen weiteren wichtigen Beitrag leistete das ÖSKO (Österreichisches Sprachenkomitee) mit seinem Projekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ (vgl. Österreichisches Sprachenkomitee 2013). Im Rahmen dieses zweijährigen Projektes beschäftigten sich

ExpertInnen in den Bereichen Mehrsprachigkeit, sprachliche, interkulturelle und interreligiöse Bildung, DaZ und Migrationspädagogik aus acht österreichischen Pädagogischen Hochschulen mit migrationsbedingter Diversität und Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem (vgl. Österreichisches Sprachenkomitee 2013).

Das Arbeitsprogramm 2011-2013 umfasst mehrere Handlungsfelder und Maßnahmen, unter anderem das Handlungsfeld „Aus- und Fortbildung von PädagogInnen“, welches vielseitige Ziele verfolgt: Prinzipiell sollen PädagogInnen besser auf die mehrsprachige Situation in Bildungsinstitutionen vorbereitet werden. Dies erfordert ein verstärktes Bewusstsein für Mehrsprachigkeit sowie sprachliche Bildung für PädagogInnen aller Fächer. In der LehrerInnenausbildung sollte daher das Sprachenangebot erweitert werden und der Erwerb von DaZ sowie interkulturellen Kompetenzen für Lehramtsstudierende aller Fächer verpflichtend sein (Österreichisches Sprachenkomitee 2011: 5).

Innerhalb des Handlungsfeldes „Aus- und Fortbildung von PädagogInnen“ wurde eine Maßnahme ausgearbeitet, nämlich die Maßnahme A1 bezüglich „Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung NEU“ (vgl. 2011: 5). Sie umfasst die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte:

- ALLE PädagogInnen brauchen eine Kernkompetenz Mehrsprachigkeit, d.h. ein Bewusstsein dafür, dass sprachliche Fähigkeiten für alle Lernenden in allen Unterrichtsgegenständen eine entscheidende Voraussetzung für Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg sind;
- ALLE PädagogInnen sollten ein Bewusstsein für den „Schatz der Mehrsprachigkeit“ haben, der durch die sprachliche (und kulturelle) Heterogenität der Lernenden gegeben ist, und eine entsprechend positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit entwickeln;
- ALLE PädagogInnen sollten daher auch verfügen über
 - a. ein Basiswissen im Bereich „Sprachen und Bildung“
 - b. erste, fachlich begründete Erfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen Lerngruppen (Mehrsprachigkeitsdidaktik, sprachliche Dimension der jeweiligen Unterrichtsfächer)
 - c. die Einsicht, dass alle Lehrenden und Unterrichtsfächer an der Aufgabe der sprachlichen Bildung ihrer Lernenden mitwirken. (2011:6)

Wie auch das „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014) richtet sich dieser Ansatz an künftige Lehrende aller Fächer, da Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Verantwortung aller Lehrenden liegt. Diese Tatsache und der recht breitgefächerten Empfehlungen machen die vorgeschlagene Maßnahme zu einer sehr umfassenden Basis für die künftige LehrerInnenausbildung. Allerdings haben die Ausarbeitungen und Publikationen des ÖSKO keinerlei rechtlich verbindlichen Charakter und wurden, wie in Kapitel 2.5.1. dargestellt, bisher nur ansatzweise in die Curricula der Lehramtsstudien an der Universität Wien eingebaut.

2.5.1.2. Was noch zu tun ist

Laut Allgäuer-Hackl und Jessner (2013) muss die LehrerInnenaus- und fortbildung auf drei Ebenen neu strukturiert werden. Zuerst braucht es Wissen über mehrsprachige Sprachentwicklung und Multikompetenz, das auf dem aktuellsten Forschungsstand gründet. Dieses Wissen über Mehrsprachigkeit umfasst vier Bereiche, nämlich den soziolinguistischen, den psycholinguistischen, den pädagogisch-methodischen sowie den Bereich der Sprachenpolitik. Auf dieser Ebene sollen sich die Lehrenden unter anderem mit den Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung, den Möglichkeiten des Transfers, der Tertiärsprachendidaktik, dem Sprachvergleich oder der Bedeutung von language awareness auseinandersetzen (vgl. 2013: 137f.).

Die zweite Komponente betrifft die Haltungen und Einstellungen von PädagogInnen zu ihren mehrsprachigen SchülerInnen und Klassen. Basierend auf dem zuvor erworbenen Wissen sollen die PädagogInnen für die verschiedenen Arten von Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden und ihre Haltung zu den Herkunftssprachen und deren SprecherInnen bewusst reflektieren (vgl. 2013: 138).

Schließlich braucht es auch konkrete Werkzeuge und Materialien, die den Lehrenden die Umsetzung mehrsprachiger und sprachenübergreifender Ansätze im Unterricht erleichtern beziehungsweise überhaupt ermöglichen. Hierzu zählen beispielsweise Teamarbeit unter KollegInnen, Durchführung von fächerübergreifenden Projekten, Beschäftigung mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm / Reich 2011), Entwurf und Realisierung eines Gesamtsprachencurriculums, Sachunterricht in nicht deutscher Sprache oder Vertiefung von interkulturellen Inhalten (vgl. Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 136, 139).

Auch für Bertrand und Christ (vgl. 1990: 211f.) muss während des Studiums die fremdsprachendidaktische Ausbildung eine zentrale Rolle einnehmen. Diese muss über unterrichtsmethodische Aspekte hinausgehen und auch fremdsprachenunterrichtsrelevante systematische Aspekte beinhalten, worunter beispielweise das bewusste Reflektieren des Fremdsprachenlernprozesses, das Thematisieren von sprachenpolitischen Fragestellungen oder die Beschäftigung mit dem Bereich des interkulturellen Lernens fallen.

Außerdem soll die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen internationaler und vernetzter gestaltet werden. So sollten in der LehrerInnenausbildung eine stärkere partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Mobilitätsprogramme für Studierende, internationale Universitätskooperationen und verstärkte Lehrendenmobilität gefördert werden. Auch im Berufsleben sollte die Kooperation mit ArbeitskollegInnen aus unterschiedlichen Fächern, mit verschiedenen Schulen im In- und Ausland sowie mit anderen Institutionen fokussiert werden (vgl. Bertrand / Christ 1990: 211f.).

2.5.2. Mehrsprachigkeit im Schulsystem

Obwohl Mehrsprachigkeit heutzutage weitgehend als ein erstrebenswerter Zustand angesehen wird, obwohl die Wissenschaft eindeutig nachgewiesen hat, dass Gesellschaften und Staaten immer mehrsprachig sind (siehe Kapitel 2.2.), obwohl Mehrsprachigkeitsdidaktik in der universitären Ausbildung künftiger Lehrpersonen ein Thema ist (siehe Kapitel 2.5.1.) und obwohl die Europäische Union Mehrsprachigkeit als eine fundamentale Säule ihres Bestehens und als kostbares Kulturerbe anerkennt (siehe Kapitel 2.4.), hinkt das Schulsystem hinterher. De Cillia (2013) merkt in Bezug auf das österreichische Bildungssystem kritisch an:

Was für ExpertInnen der sprachlichen Bildung mittlerweile unumstritten ist, dass unsere Bildungsinstitutionen, Kindergärten und Schulen, mehrsprachig sind so wie unsere Gesellschaft auch mehrsprachig ist, ist noch lange nicht pädagogisches Allgemeingut. (2013: 5)

Diese Diskrepanz brachte bereits Gogolin mit ihrem Buchtitel *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Gogolin ²2008) auf den Punkt⁷. Ihre zentrale These lautete, dass „das nationalstaatlich [...] verfaßte Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete“ (²2008: 3). Zwar bezog sich Gogolin auf das deutsche Bildungswesen, doch sind ihre Überlegungen auch für das österreichische System größtenteils zutreffend⁸ und daher von Bedeutung. Außerdem ging es ihr vor allem um den Zusammenhang zwischen Migration und Bildung, also dem (mehr-)sprachlichen Unterrichtswesen von Einwanderungsgesellschaften. Obwohl migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nicht den Fokus der vorliegenden Arbeit darstellt, sollen einige relevante Aspekte präsentiert werden.

Laut Gogolin (vgl. ²2008: 3-8) ist das Selbstverständnis des Bildungswesens in weiten Bereichen veraltet und zunehmend dysfunktional. Das Schulsystem, so scheint es, kann oder will mit den gesellschaftlichen Veränderungen nicht mithalten und hat daher zunehmend Schwierigkeiten, der neuen Lebenswirklichkeit von SchülerInnen gerecht zu werden. Als einen möglichen Grund hierfür nennt Gogolin die „strukturelle Trägheit der Institution Schule“ (²2008: 8). Zudem verfolge das derzeitige Bildungssystem noch immer das Ziel einer bestmöglichen Homogenisierung aller SchülerInnen, was freilich auch eine Homogenität auf sprachlicher Ebene impliziert (vgl. ²2008: 9).

Als weiteren problematischen Punkte führt Gogolin die Tatsache an, dass der Erwerb von spezifischen Qualifikationen im Bereich der sprachlichen und kulturellen Heterogenität zumeist eine randständige Position in der LehrerInnenbildung einnimmt. Zudem orientiere sich die universitäre Ausbildung von zukünftigen LehrerInnen immer noch an dem Grundsatz, im späteren Schulbetrieb normgerecht monolinguale Kompetenzen herauszubilden. Diese Orientierung

⁷ Die Erstauflage dieses Buches stammt aus dem Jahr 1994. Es wird daher im Folgenden zu überprüfen sein, ob Gogolins Thesen im heutigen Schulsystem noch Geltung haben.

⁸ Für Gogolin (vgl. ²2008: 9) ist allen öffentlichen Schulwesen der westeuropäischen Industriestaaten jene spezifische nationalstaatliche Prägung gemein.

steht freilich in einem eklatanten Widerspruch zur Entfaltung von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, wie sie von einem modernen, zukunftsorientierten Schulsystem angestrebt werden müsse (vgl. ²2008: 27). Insgesamt hält Gogolin fest:

In schulischer Hinsicht ist, so scheint es, die Durchsetzung des monolingualen Mythos vollkommen gelungen. Die Beherrschung der Nationalsprache und die Erfüllung der Aufgabe einer Organisation der Schülerschaft auf sie hin als berufstypische Fähigkeit und Haltung gelten offenbar so sehr als gesichert, daß man sie nur dann (besorgt) thematisiert, wenn die Gefahr gesehen wird, daß sie infrage stünden. Dann aber wird nicht die Norm selbst bezweifelt, sondern ihre Einhaltung. (²2008: 30)

Obwohl Gogolin ihre Ausführungen auf Basis der schulischen und bildungspolitischen Situation der 90er Jahren machte, haben sie zumindest zum Teil ihre Geltung noch nicht verloren. So schreibt de Cillia (2013), dass der von Gogolin kritisierte monolinguale Habitus immer noch in den Bildungsinstitutionen verbreitet und in den Köpfen verankert ist (vgl. 2013: 5).

Mit Blick auf das österreichische Schulsystem meint auch Krumm (²2008), dass hierzulande ein monolingualer Habitus besteht und Mehrsprachigkeit vernachlässigt wird. Zwar wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Zusatzangeboten und Maßnahmen im Sinne einer Förderung von Mehrsprachigkeit eingeführt, wie zum Beispiel Lehrgänge für das Erlangen der Zusatzqualifikation „Interkulturelles Lernen“, Einstellung von PädagogInnen nicht-österreichischer Herkunft oder spezielle Kursangebote im Nachmittagsbereich (vgl. ²2008: 96). Diese Maßnahmen würden jedoch nicht tief genug greifen und hätten daher „den grundsätzlich monokulturellen und monolingualen Habitus unseres Bildungswesens [...] nicht geändert.“ (²2008: 97)

Ungeachtet ihrer sprachlichen Herkunft und Erfahrung wird in Österreich nach wie vor von allen SchülerInnen gleichermaßen erwartet, Deutsch zu beherrschen. Andernfalls müssen sie im Bildungsbereich mit mehr oder minder schwerwiegendem Misserfolg rechnen. Hierin ortet Krumm (²2008: 97) die „Aufrechterhaltung von sozialer und kultureller Diskriminierung“.

Weiters merkt Krumm (vgl. ²2008: 99) kritisch an, dass die LehrerInnenausbildung, und hier insbesondere die Ausbildung von AHS-Lehrkräften, überwiegend nach den Konzepten der 50er-Jahre erfolgt. Heutzutage muss jedoch jede Lehrkraft mit sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen umgehen können, sowie die Veränderungen in der Zusammensetzung und in den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigen. Da die nötigen wissenschaftlichen Erkenntnisse für die Entwicklung einer zeitgemäßen LehrerInnenausbildung vorhanden sind, hält Krumm fest: „Eine wissenschaftlich fundierte, praxisbezogene Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden und Rechnung stellt, ist dringend erforderlich.“ (²2008: 99)

Auch Hallet (2015) betont die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichem Diskurs und schulischer Realität. Zwar wird Mehrsprachigkeit schon lange „als sprachpolitisches Postulat, fremdsprachendidaktisches Desiderat und methodische Herausforderung“ (2015: 33) angese-

hen und stellt das mehrsprachige Lernen in der Fremdsprachenforschung mittlerweile ein zentrales Thema dar, doch lassen die unterrichtspraktische Realisierung von Mehrsprachigkeit und ihre Rolle in der LehrerInnenausbildung nach wie vor zu wünschen übrig. Da sich viele FremdsprachenlehrerInnen in ihrem Arbeitsalltag jedoch mit der Notwendigkeit des sprachenvernetzenden Lehrens und Lernens konfrontiert sehen, entwickeln und erproben sie selbstständig, also „in Eigenregie“, wichtige und unverzichtbare Instrumente des sprachenvernetzenden Lernens. Für ihn findet Mehrsprachigkeitslernen in den Schulen also bereits tagtäglich statt, allerdings größtenteils ohne eine systematische und fundierte Mehrsprachigkeitsdidaktik. Deshalb fordert er eine systematische Entwicklung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze und Methoden (vgl. 2015: 33).

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht in den Schulen der EU nennt de Cillia (vgl. 2008: 78) einige problematische Punkte. So ist es nach wie vor nicht in allen EU-Ländern verpflichtend, zwei Fremdsprachen im Laufe der Schulpflicht zu erlernen. Außerdem ist der Fremdsprachenunterricht zu wenig diversifiziert, werden doch in der Regel die gleichen Sprachen, nämlich die „Elitesprachen mit großem internationalem Prestige und großer Funktionsbreite in Politik, Wirtschaft und Diplomatie“ (2008: 77) angeboten. Des Weiteren ist laut de Cillia der Trend zu beobachten, dass in vielen Ländern verstärkt Zweisprachigkeit in der jeweiligen Staatssprache und der Fremdsprache Englisch gefördert wird (vgl. 2008: 78).

Dieses Phänomen trifft auch auf Österreich zu. In den letzten Jahrzehnten war zwar eine allgemeine Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse in dem Sinn zu verzeichnen ist, dass alle SchülerInnen zumindest eine Fremdsprache ab der 1. Klasse Volksschule erlernen (vgl. De Cillia 2013: 10). Trotzdem ist einschränkend hinzuzufügen: „[D]as österreichische Schulwesen ist ausgelegt auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit, und nicht auf Mehrsprachigkeit“ (2013: 10). Die Mehrheit der SchülerInnen lernt nur Englisch als Fremdsprache, denn im österreichischen Schulsystem ist bis zum Pflichtschulabschluss nur eine verpflichtende lebende Fremdsprache vorgesehen (vgl. 2013: 10). Auch die Ergebnisse des Eurobarometers (vgl. Europäische Kommission 2012: 18) belegen, dass in Österreich die Tendenz stärker in Richtung Zweisprachigkeit anstatt Richtung Mehrsprachigkeit geht (siehe Kapitel 2.4.5.).

Dieser und andere Faktoren führen dazu, dass Österreich in Bezug Mehrsprachigkeit in der Schule „eines der europäischen Schlusslichter“ (Krumm 2015: 59) ist. Denn in Europa lernen durchschnittlich 61 % aller Kinder auf der Sekundarstufe I zwei Fremdsprachen, in Österreich sind es lediglich 9,4 % (vgl. 2015: 59). Als Gründe nennt Krumm einerseits die – auch von de Cillia (vgl. 2013: 10) beschriebene – Fixierung auf Englisch und die damit einhergehende Vernachlässigung weiterer Fremdsprachen. Andererseits werden jene Sprachen, die die SchülerInnen in ihrer Familie sprechen, in der Schule vernachlässigt (vgl. Krumm 2015: 59). Zwar gibt es Ansätze eines Muttersprachlichen Unterrichts, doch friste dieser eine „unattraktive Randexistenz als unverbindliche Übung“ (2015: 59), was seine untergeordnete Bedeutung erkennen

lässt. Damit verfehlt Österreich ganz klar das seit 1995 empfohlene EU-Bildungsziel L1 plus mindestens zwei Sprachen (vgl. De Cillia 2013: 11).

Zudem ist das Sprachenangebot im Bildungswesen grundsätzlich additiv angelegt. Die jeweiligen Sprachen bauen nicht systematisch aufeinander auf, sondern werden in voneinander isolierten Fächern unterrichtet. Dies gilt sowohl für das Verhältnis des muttersprachlichen zum fremdsprachlichen Unterricht als auch für das Verhältnis der ersten zu den weiteren Fremdsprachen (vgl. Krumm / Reich 2013: 34 f.).

Auch laut Allgäuer-Hackl und Jessner (2013) wird Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zumeist als Vielsprachigkeit interpretiert und umgesetzt, also als eine rein parallele Beherrschung von mehreren Sprachen. Den Grund hierfür orten sie in dem Umstand, dass die Praxis des Fremdsprachenunterrichts und die LehrerInnenbildung immer noch vorrangig auf monolingualen Sichtweisen und Annahmen beruhen (vgl. Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 111).

2.5.2.1. Was bereits getan wurde

Obwohl Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem auf pädagogisch-didaktischer Ebene nur beschränkt verankert ist, wurden insbesondere ab der Jahrtausendwende einige bildungspolitische Maßnahmen getroffen, die auf die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts abzielten (vgl. De Cillia 2013: 9f.). Als Beispiele nennt er unter anderem die Entwicklung von Grundkompetenzen für die romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch nach dem 2. Lernjahr (seit 2008), die Möglichkeit, in der Neuen Mittelschule eine 2. Lebende Fremdsprache verpflichtend im Pflichtschulbereich anzubieten (seit 2008), die Möglichkeit, im Gymnasium ab der 7. Schulstufe eine zweite lebende Fremdsprache alternativ zu Latein zu lernen (seit 2006) sowie die Aufnahme von Polnisch und Slowakisch in den Fächerkanon der AHS (seit 2006) (vgl. De Cillia 2013: 10).

Um die bildungspolitischen Bemühungen in Richtung Mehrsprachigkeit noch weiter zu konkretisieren, sei abschließend auf zwei weitere interessante Entwicklungen hingewiesen: einerseits das Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm / Reich 2011) und andererseits auf das Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“ im Rahmen der neuen Reife- und Diplomprüfung (vgl. CEBS 2015).

Im Sinne der Schaffung eines systematischen schulischen Angebots für Mehrsprachigkeit entwarfen Krumm und Reich (2011) das Curriculum Mehrsprachigkeit. Die sprachenpolitische Grundlage dafür bildet der Language Education Policy Profiling (LEPP)-Prozess, eine Initiative des Europarates (vgl. 2011: 4). Das Curriculum Mehrsprachigkeit bildet seinerseits wiederum die Grundlage des „Rahmenmodells Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (siehe Kapitel 2.5.1.1.).

Seine vorrangigen Ziele sind die „Integration der sprachlichen Bildung“ (2011: 2) sowie die „schulische Unterstützung sprachlicher Bewusstwerdungsprozesse.“ (Krumm 2015: 66) Das Curriculum Mehrsprachigkeit „soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen.“ (Krumm / Reich 2011: 2) Hierfür konkretisieren die Autoren allgemeine Zielvorstellungen der Sprachenpolitik Österreichs und verbinden das schulische Sprachenlernen mit dem Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. 2011: 4).

Das Curriculum Mehrsprachigkeit gliedert sich in drei beziehungsweise ab der Sekundarstufe in vier Bildungsbereiche (vgl. Krumm / Reich 2011: 6):

- Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen: Dieser Bereich beschäftigt sich mit der Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und dem Aufbau von persönlicher Handlungssicherheit auch in sprachlich komplexen Situationen.
- Wissen über Sprache: In diesem Bereich liegt der Fokus auf kognitiven Aspekten des Spracherwerbs. Die SchülerInnen sollen sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in mehreren Sprachen erkennen, beschreiben und in Relation zueinander bringen können. Ab der Sekundarstufe differenziert sich dieser Kompetenzbereich in die zwei Einzelbereiche
 - Vergleichen von Sprachen und
 - Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen.
- Sprachlernstrategien: Dieser Bildungsbereich thematisiert Möglichkeiten der bewussten Aneignung von Sprachen, wobei das selbstbestimmte Lernen als langfristiges Ziel angestrebt wird.

Im Vergleich zu den traditionellen Curricula der einzelnen Fächer des schulischen Sprachunterrichts soll das Curriculum Mehrsprachigkeit ein breiteres und differenzierteres Bild der sprachlichen Wirklichkeit bieten, eine tiefere Verankerung des sprachlichen Lernens im Persönlichen bewirken, zu einer allgemeineren Gültigkeit des Gelernten führen und eine verstärkte Kooperation zwischen den Fächern fördern (vgl. Krumm / Reich 2011: 2).

Nun zur zweiten interessanten Entwicklung: Im Rahmen der Einführung der neuen Reife- und Diplomprüfung wurde an einigen Formen der berufsbildenden höheren Schulen die Möglichkeit einer mündlichen Prüfung im Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“ eingeführt. Mit diesem neuen Prüfungsformat wird unter anderem versucht, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit anzuerkennen, die Ziele der Agenda 2020 der Europäischen Kommission umzusetzen, das Prüfungsangebot zu erweitern und zu individualisieren sowie zur Vernetzung von Unterrichtsfächern beizutragen, also Interdisziplinarität zu fördern (vgl. CEBS 2015: 5). Von den Lehrenden erfordert diese neue Prüfungsform freilich eine grundsätzliche Öffnung in Hinblick auf Mehrsprachigkeit und die Bereitschaft zur Teamarbeit über die Sprachgrenzen hinaus (vgl. 2015: 3).

Im Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit haben die SchülerInnen die Möglichkeit, ihre mehrsprachige mündliche Kompetenz unter Beweis zu stellen. Die Prüfung umfasst immer zwei Sprachen, nämlich Englisch (auf dem Niveau B2) und eine zweite lebende Fremdsprache (auf dem Niveau B1) (vgl. CEBS 2015: 7). Zuerst absolvieren die SchülerInnen einen monologischen Teil, in welchem sie sich ausgehend von einem Input oder Impuls zu einem Thema in beiden Zielsprachen äußern. Im darauffolgenden dialogischen Teil, dem so genannten polyglotten Dialog, sollen die SchülerInnen zusätzlich Elemente der Sprachmittlung einfließen lassen und so den Austausch von Ideen zwischen den GesprächspartnerInnen ermöglichen (vgl. 2015: 9).

Kritisch anzumerken ist, dass laut dem AutorInnen-Team des CEBS „das Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“ insbesondere für unsere sprachbegabten Schülerinnen und Schüler ein attraktives Angebot [sein] wird, das ihnen ermöglicht, ihre Begabung nachhaltig unter Beweis zu stellen.“ (2015: 3) Eine solch einschränkende Bemerkung, nach welcher die Ablegung des Prüfungsgebietes Mehrsprachigkeit nur für sehr sprachbegabte Kinder empfohlen wird beziehungsweise die erfolgreiche Absolvierung eigentlich nur für solche Kinder machbar ist, müsste in jedem Fall überdacht werden. Schließlich wurde in den vorhergehenden Kapiteln klar dargelegt, dass alle Menschen zur Mehrsprachigkeit fähig sind. Deshalb sollte sich dieses Angebot nicht explizit an „sprachbegabte SchülerInnen“ richten, sondern alle SchülerInnen zu Mehrsprachigkeit motivieren.

2.5.2.2. Was noch zu tun ist

Wie in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt, gibt es zahlreiche Ansätze im schulischen Sprachenunterricht, die in eine prinzipiell mehrsprachigkeitsfreundliche und -fördernde Richtung gehen: Die Bedeutung der sprachlichen Vielfalt scheint immer mehr anerkannt zu werden, einige Reformen in Bezug auf Mehrsprachigkeit wurden bereits umgesetzt und zukünftige PädagogInnen haben die Möglichkeit, sich im Bereich sprachliche Bildung fortzubilden. Dennoch gibt es noch viel Verbesserungspotential, was das Thema Mehrsprachigkeit im Schulwesen⁹ betrifft. Wie Krumm und Reich (2013: 27) in aller Deutlichkeit festhalten: „Das Thema Mehrsprachigkeit ist weit davon entfernt, so etwas wie einen schulischen Kanon von Zielen oder Inhalten ausgebildet zu haben.“

De Cillia (vgl. 2008: 79-83) plädiert deshalb für einen totalen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. Das Schulwesen müsse erkennen, „dass individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist, dass sie eine zentrale gesellschaftliche Ressource darstellt und dementsprechende Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.“ (2008: 80) Im Rahmen dieser tiefgrei-

⁹ Selbstverständlich müsste ein wirklich gesamtheitlicher Ansatz auch Kindergärten, Volksschulen sowie lebenslanges Lernen miteinbeziehen. Eine derart umfassende Darstellung würde den Umfang der vorliegenden Arbeit jedoch sprengen. Aus diesem Grund wird der Fokus auf die Sekundarstufe gelegt.

fenden Umgestaltung von Schulorganisation, Curricula, Leistungsbeurteilung, Schulsprachenpolitik und vielen anderen Bereichen zieht de Cillia nicht nur die FremdsprachenlehrerInnen in ihre Verantwortung. Diese Vorstellung würde zu kurz greifen, „[d]enn die multilinguale Schule ist nicht nur eine Angelegenheit der SprachlehrerInnen, sondern aller LehrerInnen.“ (De Cillia 2008: 80) Dieser Ansatz geht sicherlich in die richtige Richtung, doch braucht es für die konkrete schulische Umsetzung des in der Wissenschaft bereits vollzogenen Paradigmenwechsels vermutlich die Beteiligung aller am Schulgeschehen beteiligten AkteurInnen.

Im derzeitigen Fremdsprachenunterricht wird grundsätzlich jede Sprache einzeln gelernt. Hinzu kommt, dass Sprachen einer Sprachgruppe im Curriculum eher in Konkurrenz zueinander stehen, anstatt dass Synergien erzeugt werden (vgl. De Cillia 2013: 13). Während im schulischen Primärbereich bereits engagierte Projekte bestehen, in denen Herkunftssprachen, schulisch vermittelte Sprachen und Deutsch vernetzt werden, herrscht im Sekundarbereich immer noch ein additives Sprachensystem vor. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist hier nach wie vor das Erlangen einer möglichst hohen Kompetenz in allen vermittelten Einzelsprachen, die außerdem miteinander in Konkurrenz stehen, anstatt den Fokus auf eine gesamtsprachliche und mehrsprachige Kompetenz zu legen (vgl. Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 140). Hier bedarf es unbedingt eines integrativeren Zuganges zu sprachlicher Bildung.

Wie bereits im Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm / Reich 2011: 8f.) vorgeschlagen, braucht es Lehrpläne, die Beziehungen zwischen den Fächern herstellen und gleiche Ziele, die in den einzelnen Fächern getrennt verfolgt werden, zusammenfassen. Dadurch können unnötige Doppelungen von Lernschritten vermieden, terminologische Einheitlichkeit gefördert und eine durchgehende Systematik beim Erwerb der Strategien des Sprachenlernens garantiert werden. Derartige Lehrpläne könnten die Schaffung einer gemeinsamen kognitiven Grundlage für das Sprachenlernen ermöglichen und zu einem sprachfreundlichen Klima an der Schule beitragen, was wiederum die Motivation für das Lernen der einzelnen Sprachen stärken würde.

Des Weiteren müssen Sprachlehrforschung und Mehrsprachigkeitsforschung noch stärker in die Erarbeitung konkreter Maßnahmen eingebunden werden. Mit den Erkenntnissen aus der Tertiärsprachenforschung können die Möglichkeiten von Querverbindungen und Synergien zwischen dem Erlernen verschiedener Sprachen besser genutzt werden. Außerdem sollten Modelle der Interkomprehension im schulischen Sprachenlernen vermehrt eingesetzt werden (vgl. De Cillia 2013: 14). Mit diesen Aspekten beschäftigt sich das Kapitel 2.6.3. noch ausführlicher.

Zudem braucht es den Aufbau eines kohärenten Systems des Sprachenlernens vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung, um ein lebenslanges Lernen von Fremdsprachen zu ermöglichen beziehungsweise zu erleichtern. Fremdsprachenunterricht darf sich keinesfalls nur auf die Schule beschränken, sondern soll die Lernenden vom Kleinkind- bis ins Erwachsenenalter begleiten (vgl. Bär 2004: 156).

Wenn der schulische Fremdsprachenunterricht an die Gegebenheiten der heutigen Zeit angepasst sowie auf dem Fundament wissenschaftlicher Erkenntnisse konstruiert werden soll, dann muss auch die Dauer von Sprachkursen überdacht werden. Schon Bertrand und Christ (vgl. 1990: 211) berufen sich bei ihrer Forderung nach einer Verkürzung von Sprachkursen auf empirische Untersuchungen, die belegen, dass sich die Fremdsprachenkenntnisse von LernerInnen, die kontinuierlich Unterricht in einer Langzeitfremdsprache erhalten, nach fünf bis sechs Jahren auf einem Lernplateau einpendeln. Ab diesem Zeitpunkt lässt sich der Lernstand im Rahmen schulischer Maßnahmen kaum mehr erweitern oder verbessern, ein Zuwachs an Sprachfertigkeiten ist nicht mehr zu erwarten.

Daher kritisieren sie, wie auch Bär (vgl. 2004: 79), dass die Fremdsprachenkurse in der ersten und teilweise auch in der zweiten Fremdsprache zu lange dauern und fordern eine Verkürzung auf maximal fünf bis sechs Jahre. Die dadurch gewonnene Zeit sollte mit dem (rezeptiven) Lernen weiterer Fremdsprachen sinnvoll genutzt werden. Schulen könnten weitere Sprachen in ihr Fremdsprachenangebot aufnehmen und den SchülerInnen dadurch ein individuelleres und flexibleres Sprachenlernen ermöglichen (vgl. Bertrand / Christ 1990: 211).

Im Rahmen der Implementierung eines auf Mehrsprachigkeit fokussierten Unterrichts spielt auch die „language awareness“ eine bedeutende Rolle (vgl. Bär 2004: 162). Eine einheitliche Definition dieses Konzeptes gibt es nicht, da sich in den letzten Jahrzehnten zahlreiche ExpertInnen mit diesem Thema beschäftigt, jeweils andere Schwerpunkte gesetzt und sich somit in unterschiedliche Richtungen entwickelt haben (vgl. Hug 2007: 10). Die 1994 gegründete Association of Language Awareness definiert Language Awareness als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.“ (Association of Language Awareness 2016)

Die Definitionsproblematik soll an dieser Stelle nicht näher erörtert werden. Vielmehr sei auf die Gemeinsamkeit der Einzeldefinitionen hingewiesen. Laut Luchtenberg (1998: 140) haben die verschiedenen Ansätze von Language Awareness gemeinsam,

ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und dem Umgang mit Sprache und Sprachen wecken zu wollen bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen zu vertiefen.

Es geht bei Language Awareness also grundsätzlich „um das Nachdenken über Sprache bzw. das Lernen über Sprache zu sprechen“ (Vetter 2008b: 103), also gewissermaßen um die Entwicklung eines sprachlichen Bewusstseins. Language awareness, im Sinne eines bewussten Reflektierens über Sprache und Sprachlernprozesse sowie eines Aufbaus von metasprachlichen Kompetenzen, stellt einen grundlegenden Baustein für einen modernen, Mehrsprachigkeit anstrebenden Fremdsprachenunterricht dar. Außerdem ermöglicht die Verinnerlichung von language awareness lebenslanges, autonomes Sprachenlernen.

Abschließend sei noch auf einen wesentlichen Punkt hingewiesen: Bei der Verwirklichung von mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtskonzepten muss stets der Grundgedanke im Vordergrund stehen, „dass das Thema Mehrsprachigkeit zur allgemeinen Bildung gehört“ und somit keinesfalls als ein „Gegenstand eines Neigungs- oder Begabungsfaches“ (Krumm / Reich 2011: 10) umgesetzt werden darf. „Mehrsprachigkeitsunterricht ist allen Schülerinnen und Schülern zu erteilen.“ (2011:10)

2.6. Rezeptive Mehrsprachigkeit

Wenn Menschen unterschiedlicher Muttersprachen miteinander kommunizieren wollen, so stehen ihnen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Im besten Fall beherrscht einE KommunikationspartnerIn die Sprache der/des anderen und passt sich ihr/ihm an. Ist dies nicht der Fall, so können sich die beiden eventuell in einer gemeinsamen Lingua Franca, die zwar von niemandem Muttersprache ist, aber doch von beiden beherrscht wird, verständigen. Wenn auch dies keine Option ist, dann könnten die beiden AktantInnen auch eineN DolmetscherIn heranziehen, was ihnen erlauben würde, sich in ihrer jeweiligen Erstsprache auszudrücken und die Vermittlungsfunktion der/dem DolmetscherIn zu überlassen.

Neben diesen Konstellationen könnten die beiden SprecherInnen jedoch auch eine Konversation mittels rezeptiver Mehrsprachigkeit führen. Dies ist eine Kommunikationsform, bei der die Beteiligten jeweils die Sprache der/des anderen hinreichend verstehen können, aber selbst die eigene Muttersprache oder eine andere aktiv beherrschte Sprache sprechen. Diese Art der Kommunikation kann auf Interkomprehension, also der Fähigkeit, eine – nie bewusst oder unbewusst erlernte – Sprache aufgrund von Kenntnissen in einer anderen Sprache zu verstehen, beruhen. Möglich ist es aber auch, dass die kommunizierenden Personen in der Fremdsprache der jeweils anderen Person nur rezeptive Kompetenzen erworben haben, diese Sprache also verstehen, sich jedoch nicht aktiv in ihr ausdrücken können.

Angesichts des europäischen Ziels, die individuelle Mehrsprachigkeit derart zu fördern, bis alle BürgerInnen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen (siehe Kapitel 2.4.) einerseits und den Ergebnissen der Eurobarometer-Studie (siehe Kapitel 2.4.5.) andererseits, wird die Diskrepanz zwischen Soll- und Istzustand sofort sichtbar. Insofern sind die Förderung und der Aufbau von rezeptiver Mehrsprachigkeit ein möglicher Weg, um dem EU-Ziel „Muttersprache plus 2 weitere Sprachen“ näher zu kommen.

Bereits Bertrand und Christ (1990: 208) postulierten: “Wir gehen davon aus, daß die europäischen Bürger um der europäischen Einigung und der Wahrung der europäischen Identität willen

zur Mehrsprachigkeit erzogen werden müssen.“ Was Bertrand und Christ unter ihrem Mehrsprachigkeitsbegriff verstehen, wurde bereits in Kapitel 2.3. dargelegt. Für sie bedeutet Mehrsprachigkeit keinesfalls, dass man mehrere Sprachen gleichermaßen beherrschen müsse, denn dies wäre eine zu hohe Forderung. Vielmehr reichen „eingeschränkte Kenntnisse“ in mindestens zwei Sprachen neben der Muttersprache aus, um eine Person als mehrsprachig zu qualifizieren (vgl. 1990: 208). Demnach kann auch der Erwerb von rein oder hauptsächlich rezeptiven Kompetenzen zur Mehrsprachigkeit im Sinne von Bertrand und Christ befähigen.

Auch Bär (2004: 15) ist dieser Überzeugung: „Einsprachigkeit kann und darf für das multilinguale und multikulturelle Europa nicht die Lösung sein: Einsprachigkeit ist eine Utopie. [...] *Mehrsprachigkeit* ist daher *das* Gebot der Stunde; alles spricht für eine breite individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.“ Allerdings hält er gleich im Anschluss fest, dass dieses Postulat der Mehrsprachigkeit keineswegs bedeute, dass alle EuropäerInnen angewiesen werden sollen, sich in möglichst vielen Sprachen verständlich zu machen. Vielmehr kann laut ihm Mehrsprachigkeit nur bedeuten, dass alle EU-BürgerInnen möglichst viele Sprachen verstehen (vgl. 2004: 16).

2.6.1. Passive Mehrsprachigkeit = rezeptive Mehrsprachigkeit?

Eingangs soll auf die Frage eingegangen werden, ob rezeptive Mehrsprachigkeit eine Form der passiven Mehrsprachigkeit ist. Rein terminologisch werden beide Arten der Mehrsprachigkeit teilweise synonym verwendet. Während Arntz (1997) den Begriff der passiven Mehrsprachigkeit verwendet, spricht Bär (2004) eher von rezeptiver Mehrsprachigkeit. Roelands und Thije (2006) betonen, dass beide Termini zur Beschreibung des gleichen Phänomens, nämlich, dass Personen unterschiedlicher Muttersprachen in ihrer Kommunikation die eigene Muttersprache vorziehen, herangezogen werden. Zumindest auf terminologischer Ebene scheint also kein Unterschied zwischen den beiden Begrifflichkeiten zu bestehen.

Allerdings hängt dem Begriff des „Passiven“ ein negatives Image an. Häufig wird die Annahme vertreten, dass die SchülerInnen in einem auf rezeptive Kompetenzen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht aktiv agieren, sondern lediglich passiv reagieren. Dies sei eine einseitige und wenig motivierende Lernmethode, so die weitverbreitete Auffassung. Dieses Argument weist Bär (vgl. 2004: 168) ganz klar zurück und stellt in diesem Zusammenhang fest, dass rezeptiv keinesfalls mit passiv gleichzusetzen ist. Denn Hör- und Leseverstehen sind immer aktive Vorgänge, das Gehörte beziehungsweise Gelesene wird von den Lernenden aktiv verarbeitet und nicht nur passiv aufgenommen. Auch Vollmer (2004) vertritt diese Sichtweise und hält fest, dass „das Verstehen eine außerordentlich aktive Form der Auseinandersetzung mit einer Sprache/einem Sprachsystem ist, eine sehr viel aktivere auf jeden Fall als in der Vergangenheit vielfach angenommen.“ (2004: 238)

Insofern können Lesen und Hören nicht einfach als passive Fertigkeiten, im Gegensatz zu Sprechen und Schreiben als aktive Fertigkeiten, charakterisiert werden. Beim Sprachenlernen durch Hör- und Lesetexte entsteht zwischen den Lernenden und dem Text eine Interaktion, die Lernenden bearbeiten die auf sie einströmenden Informationen aktiv. Die Aneignung von rezeptiven Kenntnisse in anderen Sprachen stellt also immer einen aktiven Prozess dar. Deshalb sind rezeptive Sprachkompetenzen nicht mit passiver oder eingeschränkter Sprachbeherrschung gleichzusetzen. Laut Bär (2004: 169) ist das genaue Gegenteil der Fall: „[E]ine internationale Kommunikationssituation, in der die eigene Muttersprache produktiv eingesetzt und gleichzeitig die Sprache des Partners rezeptiv verstanden wird, ist weniger oberflächlich als eine Unterhaltung mit Hilfe einer *lingua franca*, die von beiden Gesprächsteilnehmern – in der Regel – nur oberflächlich beherrscht wird.“

Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit der Terminus rezeptive Mehrsprachigkeit bevorzugt.

2.6.2. Rezeptive Mehrsprachigkeit durch Interkomprehension

Beim Aufbau von rezeptiver Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld spielt selbstverständlich die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Allgemeinen und die Interkomprehensionsdidaktik im Speziellen eine bedeutende Rolle.

Der Begriff Interkomprehension und die Beschäftigung mit Fragen des interkomprehensiven Lehrens und Lernens erlebt seit der Jahrtausendwende einen enormen Aufschwung (vgl. Ollivier / Strasser 2013: 27, Schöpp 2013: 148). Es ist daher nicht überraschend, dass der Terminus Interkomprehension nicht einheitlich gebraucht und unterschiedlich definiert wird. An dieser Stelle seien lediglich zwei relativ aktuelle Definitionen angeführt.

Unter ‚Interkomprehension versteht allgemein man die Fähigkeit und den Vorgang, eine fremde sprachliche Varietät oder Sprache zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder formal erlernt zu haben‘. Interkomprehension beruht auf Identifikationstransfer, das heißt darauf, dass man in ‚fremden‘ Sprachen gefundene Formen (Wörter, Morpheme), Regularitäten und Funktionen (Aspekte, Tempora, Modi usw.) auf schon aus anderen Sprachen oder Varietäten bekannten Schemata zurückführen ... und verstehen kann. (Meißner 2012: 234)

Schöpp (2013) definiert Interkomprehension für seinen Artikel als die „Fähigkeit, Texte in einer nicht formal erlernten Sprache aufgrund von Kenntnissen in einer anderen Sprache lesend zu verstehen.“ (2013: 149) Damit fasst er den Begriff deutlich enger als Meißner, denn Schöpp spricht von Fähigkeit etwas „lesend zu verstehen“ wohingegen Meißner dieses „Verstehen“ nicht näher definiert und somit ein hörendes Verstehen nicht ausschließt. Da in der vorliegenden Arbeit unter den rezeptiven Kompetenzen sowohl das Hör- als auch das Leseverstehen

verstanden werden, muss sich das Verständnis von Interkomprehension also eher an der Definition Meißners orientieren.

Eine Grundvoraussetzung für das Gelingen von Interkomprehension ist eine gewisse Ähnlichkeit zwischen den jeweiligen Sprachen. Im europäischen Raum sind drei große Sprachgruppen zu nennen, nämlich die romanische, die germanische und die slawische. Die Sprachen innerhalb dieser Gruppen weisen mehr oder minder enge Verwandtschaftsbeziehungen auf, wodurch von bereits erlernten Sprachen auf „fremde“ Sprachen geschlossen werden kann.

Dieses Interkomprehensionspotential von verwandten Sprachen erwähnt auch der GeR. Dort wird Interkomprehension als ein Aspekt von Mehrsprachigkeit beschrieben, wenn es heißt:

Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekannten Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten. (Europarat 2001: 17)

2.6.3. Rezeptive Mehrsprachigkeit im (Schul-)Unterricht sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Dass Europa mehrsprachig ist und immer sein wird, steht wohl außer Frage. Um das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Potenzial der europäischen Mehrsprachigkeit adäquat und zielführend zu nutzen, muss dem Erlernen mehrerer Sprachen im Schulsystem eine größere Bedeutung eingeräumt werden (vgl. Bär 2004: 156). Eine quantitative Vermehrung des Fremdsprachenunterrichts ist jedoch schon anhand der Lehrplanentwicklungen der letzten Jahre relativ unwahrscheinlich, gingen die Wochenstunden für lebende Fremdsprachen doch tendenziell zurück. Deshalb muss sich der Fremdsprachenunterricht den heutigen Gegebenheiten anpassen, was eine rationellere und effizientere Unterrichtsorganisation, eine Differenzierung der Zielsetzungen, eine frühzeitige Öffnung auf die praktische Anwendung der gelernten Sprachen sowie eine bessere Kooperation von Schule und Weiterbildung erfordert (vgl. Bertrand / Christ 1990: 208). Die Entwicklung von individueller Mehrsprachigkeit im schulischen Sprachenunterricht kann gelingen, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass ein konsequentes Umdenken und eine Abkehr vom traditionellen Fremdsprachenunterricht stattfinden (vgl. Bär 2004: 156).

Da die Quantität des Fremdsprachenunterrichts zumindest im Schulwesen vermutlich nicht ansteigen wird, muss – um in wirtschaftlichen Termini zu sprechen – seine Effizienz gesteigert werden. Im Sinne einer möglichst ökonomischen Gestaltung des Fremdsprachenlernens sollen die erste und alle weiteren gelernten Fremdsprachen immer als ein Grundstein für weiteren, zukünftigen Fremdsprachenunterricht dienen. Selbstverständlich ändern sich Lerntechniken

und -strategien abhängig vom Alter, der persönlichen Entwicklung und der äußeren Lernumgebung, doch sollte Fremdsprachenunterricht stets vorher Gelerntes berücksichtigen und darauf zurückgreifen (vgl. Bertrand / Christ 1990: 209).

Dieses Prinzip bezeichnet Bär (2004: 156) als curriculare Mehrsprachigkeit. Auch er fordert Sprachenkurse, die aufeinander abgestimmt sind und aufeinander aufbauen. Durch das Anknüpfen an bereits Gelerntes, den Aufbau von Sprachenbewusstheit sowie der Modellbildung für weiteres Sprachenlernen kann der Unterricht in zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprachen schneller und effizienter erfolgen als in der ersten Fremdsprache. Außerdem eröffnen diese metasprachlichen und didaktischen Kompetenzen die Möglichkeit für selbstständiges, autonomes und lebenslanges Lernen.

Weiters stellt Bär (vgl. 2004: 157) fest, dass die Kenntnis von Sprachen immer nur partiell ist. Diese Tatsache müsse von den Schulen zuerst eingesehen werden und sodann in einer Umbeziehungsweise Neugestaltung der Lehrpläne münden. Vor allem im Tertiärsprachenunterricht fordert er die Einrichtung von Kursen, in denen die SchülerInnen „nur“ Teilkompetenzen erreichen sollen, indem der Fokus auf interlinguale Bezüge zu bereits gelernten Sprachen gelegt und somit der Transfer zwischen verschiedenen Sprachen bestmöglich genutzt wird. Spätestens beim Erlernen einer dritten Fremdsprache muss das bereits vorhandene Sprachenpotential und -bewusstsein in den Lernprozess miteingebunden und bereits erworbenes Wissen in den verschiedenen Sprachen miteinander vernetzt werden.

Die Vermittlung von Teilkompetenzen bringt freilich zwingenderweise eine Abkehr von perfektionistisch orientierten Modellen des Sprachenlernens mit sich. Das Streben nach „near native competence“ muss zugunsten eines realistischeren Ziels, nämlich dem Aufbau rezeptiver Sprachenkenntnisse, aufgegeben werden (vgl. 2004: 161).

Die angesprochenen Teilkompetenzen müssen laut Bär (vgl. 2004: 157) zum Großteil rezeptiver Natur sein. Denn nur die Vermittlung rezeptiver Kompetenzen stelle ein realistisches Ziel für den zeitgerechten Fremdsprachenunterricht dar. Um das Ziel der Mehrsprachigkeit zu erreichen, müsse im Schulsystem darauf verzichtet werden, jede Sprache komplett lernen zu wollen. Vielmehr solle es bereits reichen, mehrere Sprachen zu *verstehen*. Die Verlagerung des Hauptgewichts auf den Bereich der rezeptiven Kompetenzen ergibt sich aus dem einfachen Grund, dass es allgemein leichter ist, eine Fremdsprache zu verstehen als sie zu sprechen.

Im Normalfall zielt der auf rezeptive Kompetenzen ausgelegte Unterricht zuerst auf den Aufbau von Lesekompetenz ab. Denn dies ist der einfachste Einstieg in die neue Zielsprache und hat den Vorteil, dass gleich von Beginn an relativ anspruchsvolle Texte erarbeitet werden können. Diese raschen Erfolgserlebnisse sowie die Wertschätzung und der bewusste Einsatz von bereits vorhandenen Kenntnissen, Strategien und Kompetenzen ist für die SchülerInnen zusätzlich sehr motivierend. Auf Basis der Lesekompetenz kann anschließend das Hörverständnis trainiert.

Und in einem weiteren Schritt können die rezeptiven Fertigkeiten selbstverständlich als Grundlage für den Aufbau von produktiven Kompetenzen dienen (vgl. Ollivier / Strasser 2013: 54).

Konzentriert sich der Fremdsprachenunterricht also auf die rezeptiven Fähigkeiten, so können mehrere Sprachen schneller gelernt werden, was dem Ziel der Mehrsprachigkeit entspräche. Speziell in Bezug auf die romanischen Sprachen ist des Weiteren festzuhalten, dass ihre gemeinsame Latinität ein großes Potential birgt. So können SchülerInnen, die über gefestigte Kenntnisse in einer romanischen Sprache¹⁰ verfügen, in kurzer Zeit mittels einiger Korrespondenzregeln andere romanische Sprachen passiv verstehen (vgl. Bertrand / Christ 1990: 210). Selbstverständlich sind diese enge Verwandtschaft und Ähnlichkeit auch innerhalb der slawischen oder germanischen Sprachfamilien zu finden, jedoch konzentriert sich diese Arbeit auf den romanischen Sprachraum.

Beim Aufbau von rezeptiven Kompetenzen spielt die Idee des Transfers eine wesentliche Rolle. Denn die SchülerInnen sollen bei der Arbeit mit Lese- oder Hörtexten in der jeweiligen „fremden“ Zielsprache alle Fertigkeiten und Kenntnisse sowie ihr gesamtes Vorwissen nutzen, um den Text bestmöglich zu verstehen. Ihnen muss also bewusst werden, dass sie über Wissen und Kompetenzen verfügen, die ihnen bei der Erschließung eines Textes in einer (noch) nicht erlernten Sprache helfen können (vgl. Ollivier / Strasser 2013: 51). Insofern ist das Konzept des Transfers ein sehr wichtiges beziehungsweise laut Doyé (2003: 34) das „wohl wichtigste lernpsychologische Konzept“ in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Als Transferbasen dienen sowohl die Erstsprache(n) als auch Kenntnisse in bereits erlernten Sprachen, insbesondere natürlich von nahe verwandten Sprachen (vgl. Ollivier / Strasser 2013: 51).

Doch nicht nur Sprachwissen eignet sich als Transferbasis. Den SchülerInnen kann beispielsweise auch ihr Allgemeinwissen, ihr Wissen über ihre eigene und andere Kulturen sowie ihr situatives und kontextuelles Wissen bei der Erschließung eines Textes in einer „Fremdsprache“ helfen. Sie sollen also ihr gesamtes Vorwissen aktivieren und bewusst anwenden (vgl. Doyé 2005 zit. nach Ollivier / Strasser 2013: 52).

Ein weiterer entscheidender Vorwissensbestand sind die verschiedenen Strategien zur Texterschließung. Hier handelt es sich um die bewusste Aktivierung und das Training von Strategien, die bei der Rezeption von Texten unterstützend wirken. Diese Strategien zur Texterschließung bauen einerseits auf den bereits genannten Wissensbeständen auf, können und sollen aber auch systematisch vermittelt werden (Ollivier / Strasser 2013: 53).

Ein derartiger Wandel im Fremdsprachenunterricht stellt das Lehrpersonal freilich vor neue Anforderungen. Deshalb muss sich auch die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, und hier

¹⁰ Da der europäische Fremdsprachenunterricht vor allem kommunikativen Zielen dienen soll, ist die erste romanische Fremdsprache der SchülerInnen idealerweise eine lebende (vgl. Bertrand / Christ 1990: 210).

– wenn auch nicht ausschließlich, so doch im Speziellen – von Sprachen- beziehungsweise FremdsprachenlehrerInnen, anpassen.

Einen essentiellen Punkt führt Bär (vgl. 2004: 166) in seiner Beschreibung der/des Euro-LehrerIn an. In einem auf rezeptive Mehrsprachigkeit angelegten Fremdsprachenunterrichts sind LehrerInnen nicht mehr nur Englisch-, Französisch- oder RussischlehrerInnen, sondern in erster Linie SprachenlehrerInnen. Das bedeutet, dass sich die/der Euro-LehrerIn während ihrer/seiner Ausbildung zu einer/einem ExpertIn für Fremdsprachenlernen und -lehren entwickeln soll. Wenn von SchülerInnen Mehrsprachigkeit gefordert wird, dann muss das Lehrpersonal mit gutem Beispiel vorangehen und Mehrsprachigkeitskompetenz an den Tag legen. Insofern sollten künftige (Sprachen-)LehrerInnen zusätzlich zu ihrer eigentlichen Fremdsprache zumindest rezeptive Kompetenzen in anderen Sprachen erwerben.

Des Weiteren betont Bär (vgl. 2004: 167f.), dass der Mehrsprachigkeitsanspruch nur dann in die Realität umgesetzt werden kann, wenn ein Umdenken im Lehrkörper gelingt. Vielfach sehen FremdsprachenlehrerInnen in der Beschränkung ihres Unterrichts auf rezeptive Kompetenzen die Integrität ihres Unterrichtsfaches verletzt. Zudem herrscht oftmals Verunsicherung und Überforderung angesichts der Herausforderung eine ganze Sprachengruppe zu unterrichten.

Diese Bedenken und Unsicherheiten gehen auf die jahrzehntelange monolinguale Unterrichtspraxis zurück und müssen im Sinne einer Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts überwunden werden. Im Zuge dieses Umdenkprozesses ist es äußerst wichtig, dass Lehrpersonen die Fehler- und Lückenhaftigkeit der Sprachkompetenz ihrer SchülerInnen akzeptieren, auf maximalistische Ansprüche verzichten und stattdessen auch ungefähres Verstehen als ein akzeptables Ergebnis anerkennen (vgl. 2004: 167f.).

2.7. Zusammenfassung

Wie anhand der Ausführungen in diesem Kapitel über Mehrsprachigkeit erkennbar wurde, bietet dieses Thema eine Unmenge an interessanten Aspekten und Unterthemen. Nach der allgemeinen Begriffsannäherung und der Präsentation verschiedener Definitionen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der in der vorliegenden Arbeit verwendete Mehrsprachigkeitsbegriff im Wesentlichen der von Lüdi und Nelde (2004) formulierten Definition entspricht. Denn sie betont den funktionalen, kommunikativen und alltäglichen Aspekt von Mehrsprachigkeit und beinhaltet keine normative Festsetzung eines konkreten Mindestmaßes an Sprachkompetenz (siehe Kapitel 2.3.).

Des Weiteren wurde der Imagewandel von Mehrsprachigkeit von einem negativen und geringgeschätzten hin zu einem positiven und erstrebenswerten Konzept präsentiert. Anders als noch vor einigen Jahrzehnten gilt gesellschaftliche Mehrsprachigkeit heutzutage weitgehend als der

Normalfall. Zudem hat die Forschung nachgewiesen, dass jeder Mensch prinzipiell zu individueller Mehrsprachigkeit fähig ist. (siehe Kapitel 2.2.).

Danach wurde Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext näher beleuchtet. Hierbei spielte eingangs die Unterscheidung zwischen Viel- und Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle, wobei für die vorliegende Arbeit der Mehrsprachigkeitsbegriff im Sinne eines interaktiven Miteinanders von heterogenen, miteinander verwobenen Sprachbereichen und Kulturen übernommen wurde. Nach der Beschäftigung mit den rechtlichen Grundlagen von Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union wurden konkrete Förderungsmaßnahmen beschrieben, was die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die EU erkennen ließ. Abschließend wurden einige relevante Ergebnisse des Eurobarometers aufgelistet und in Relation zum Thema der vorliegenden Arbeit gebracht (siehe Kapitel 2.4.).

Anschließend wurde Mehrsprachigkeit im Bildungswesen näher betrachtet. Dabei wurden sowohl im Schulwesen als auch in der LehrerInnenausbildung auf universitärer Ebene aktuelle Zahlen präsentiert, bereits getroffene Maßnahmen beschrieben und zusätzliche Möglichkeiten für die Förderung von Mehrsprachigkeit dargestellt. Obwohl es Initiativen und Publikationen wie beispielsweise das Curriculum Mehrsprachigkeit, das „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ oder das Projekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ gibt, musste festgestellt werden, dass sowohl auf schulischer als auch universitärer Ebene noch viel Verbesserungspotential in Bezug auf die Einbindung und die Förderung von Mehrsprachigkeit bleibt (siehe Kapitel 2.5.).

Abschließend folgten Erläuterungen zum Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit. Hierbei wurden elementare Aspekte der Interkomprehensions- und Tertiärsprachendidaktik erläutert, Möglichkeiten für den Aufbau von rezeptiver Mehrsprachigkeit im Schulunterricht aufgeführt sowie die Notwendigkeit einer grundlegenden Neuorganisation des schulischen Fremdsprachenunterrichts sowie der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen dargelegt (siehe Kapitel 2.6.).

3. Einstellungen

Neben dem Terminus Mehrsprachigkeit beinhaltet der Titel der vorliegenden Diplomarbeit auch den Begriff „Einstellungen“. Doch was bedeutet dieser Terminus eigentlich genau? Auf diese Frage soll im folgenden Kapitel etwas näher eingegangen werden. Denn wenn im empirischen Teil dieser Arbeit (siehe Kapitel 5) die Einstellungen angehender SprachlehrerInnen zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und rezeptiver Mehrsprachigkeit im Speziellen erörtert werden sollen, muss zuerst der Begriff „Einstellungen“ abgeklärt und möglichst exakt definiert werden.

Für eine erste Annäherung seien die Ausführungen eines allgemeinsprachlichen Wörterbuches herangezogen. Laut Duden ist der Terminus Einstellung gleichbedeutend mit „Meinung, Ansicht, inneres Verhältnis, das jemand besonders zu einer Sache, einem Sachverhalt hat“ (Duden 2016). Als mögliche Synonyme werden unter anderem die Begriffe Anschauung, Ansicht, Auffassung, Blickwinkel, Denkweise, Geisteshaltung, Gesinnung, Ideologie, Meinung, Standpunkt, Überzeugung, Vorstellung angeführt.

3.1. Begriffsannäherung - Definitionsversuch

Im wissenschaftlichen Kontext beschäftigten sich zahlreiche AutorInnen mit dem Einstellungsbegriff. Insbesondere in der Sozialpsychologie war und ist das Konzept der Einstellungen von großer Bedeutung (vgl. Stahlberg / Frey ³1997: 219). In der 50er und 60er Jahren erlebte der Begriff seinen ersten großen Aufschwung, geriet jedoch im darauffolgenden Jahrzehnt immer mehr in die Kritik und trat somit etwas in den Hintergrund. Die 80er und 90er Jahre bedeuteten für den Einstellungsbegriff eine zweite Blütezeit, da er nunmehr mit neueren Konzepten der Informationsverarbeitung verknüpft wurde (vgl. Wiswede 2004: 111).

Daher lässt sich in der einschlägigen Fachliteratur eine Fülle an möglichen Definitionen des Terminus Einstellungen ausmachen. Je nach AutorIn, Zeitpunkt, wissenschaftlicher Disziplin, Forschungsperspektive und Kulturkreis weisen die Begriffsdefinitionen teils beträchtliche Unterschiede auf. Um dieser Vielfalt Rechnung zu tragen, werden nachfolgend verschiedene Beschreibungen des kontroversen Begriffes Einstellungen präsentiert. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern vielmehr ein chronologischer Querschnitt durch die einschlägige Fachliteratur versucht.

Erstmals wurde der Begriff der sozialen Einstellung 1918 in der Arbeit *The Polish Peasant in Europe and America* von Thomas und Znaniecki in den sozialpsychologischen Diskurs einge-

führt (vgl. Stahlberg / Frey ³1997: 220). Seither wurde der Begriff von vielen ExpertInnen aufgegriffen und auf verschiedene Weisen definiert, wobei das Interesse meist auf der Struktur und den Funktionen von Einstellungen sowie ihrer Relation zum menschlichen Verhalten lag.

Eine der älteren Definitionen von Einstellungen stammt von Allport (1935 zit. nach Wiswede 2004: 111):

Eine Einstellung ist ein mentaler und neuraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden und/oder dynamischen Einfluss auf die Reaktion eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen hat.

Seine Definition ist eine der frühesten und gleichzeitig meistzitierten und umfassendsten Definitionen des Einstellungsbegriffes. Viele andere ForscherInnen stützten sich in der Folge auf seine Überlegungen.

Für Hartley und Hartley¹¹ (1955) ist die Einstellung „eine Abstraktion, die sich auf gefolgerte Eigenheiten eines Menschen bezieht, die nicht durch situative Notwendigkeiten bedingt sind und einer in Erscheinung tretenden Gleichförmigkeit des Verhaltens und Ausdrucks zugrunde liegen.“ (1955: 455) Einige grundlegende Eigenschaften von Einstellungen seien näher beschrieben: Eine Einstellung ist ein Zustand der Bereitschaft einer Person, einem Objekt auf eine bestimmte Weise zu begegnen. Ihre Vielfältigkeit ist unbegrenzt. Außerdem sind Einstellungen immer einerseits Produkte der Erfahrung, andererseits wirken sie auch in die nachfolgenden Erfahrungen als ein steuernder Faktor ein. Sie entstehen also aus Erfahrungen, steuern und beeinflussen aber gleichzeitig individuelle Reaktionen gegenüber einem Objekt oder einer Situation. Zudem sind Einstellungen sehr dynamische und aktive Einheiten (vgl. 1955: 438).

Des Weiteren betonen Hartley und Hartley, dass Einstellungen nicht direkt beobachtet werden können. Nur das äußere Verhalten ist einer direkten Beobachtung zugänglich und kann Schlussfolgerungen auf die Einstellungen eines Menschen erlauben. Denn Einstellungen „kommen zum Ausdruck in dem, was ein Mensch tut oder läßt, auf welche Weise er etwas tut, ebenso wie in dem, was er sagt.“ (1955: 439)

Wenige Jahre später definierte Newcomb (1959) den Einstellungsbegriff folgendermaßen: „Unter der Einstellung eines Individuums einer Sache gegenüber verstehen wir seine Prädisposition, hinsichtlich dieser Sache zu handeln, wahrzunehmen, zu denken und zu fühlen.“ (1959: 94) Newcomb beschäftigt sich intensiv mit dem Zusammenhang und der Unterscheidung zwischen Motiven und Einstellungen, wobei er zum Schluss kommt, dass Einstellungen als beständige, allgemeine Orientierungen einer Person ihrer Umgebung gegenüber bezeichnet

¹¹ In der deutschen Übersetzung von Ursula Saar wird der englische Terminus attitudes als Attitüden wiedergegeben (vgl. Hartley / Hartley 1955). In der vorliegenden Diplomarbeit wird jedoch im Sinne einer möglichst einheitlichen Begrifflichkeit der deutsche Begriff Einstellungen beibehalten.

werden können. Wie schon Hartley und Hartley (1955) hält auch Newcomb (vgl. 1959: 95f.) fest, dass Einstellungen aus beobachtbarem Verhalten gefolgert werden müssen.

Newcomb setzt sich auch mit Fragestellungen bezüglich der Änderung und der Persistenz von Einstellungen auseinander und ist der Ansicht, dass sowohl externe als auch interne Einflüsse Einstellungen modifizieren können (vgl. 1959: 129). Da die empirische Befragung der vorliegenden Diplomarbeit lediglich eine Momentaufnahme darstellt, können eventuelle Einstellungsänderungen nicht erhoben werden. Deshalb wird auf jene Prinzipien, die sowohl Änderung wie Persistenz von Einstellungen erklären, an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

Der Sozialpsychologe Hofstätter (⁵1973) beschreibt Einstellungen als „hypothetische Variablen, mittels derer wir aus den beobachtbaren Stellungnahmen eines Individuums auf dessen meist als relativ dauerhaft betrachtete Disposition zurückschließen“ (⁵1973: 165). Für ihn handelt es sich also um ein hypothetisches Konstrukt, was freilich viel Raum für Interpretationen lässt.

Für Ohde (1994) ist Einstellung ein Oberbegriff für die Konzepte Image, Stereotyp, Vorurteil und Feindbilder. Auch Trommsdorffs Ansichten gehen in diese Richtung (vgl. ⁷2009: 146), wobei er Feindbilder außen vor lässt, vermutlich weil sie in seinem Forschungsgebiet von keiner Bedeutung sind. Ohde ordnet die vier Konzepte in einer hierarchisch geordneten Pyramide an, wobei sich hierarchisch hauptsächlich auf den „Extremitätsgrad der jeweils mit ihnen verbundenen Emotionen“ (1994: 31) bezieht. Die hierarchische Ordnung kann anhand folgenden Schemas veranschaulicht werden:

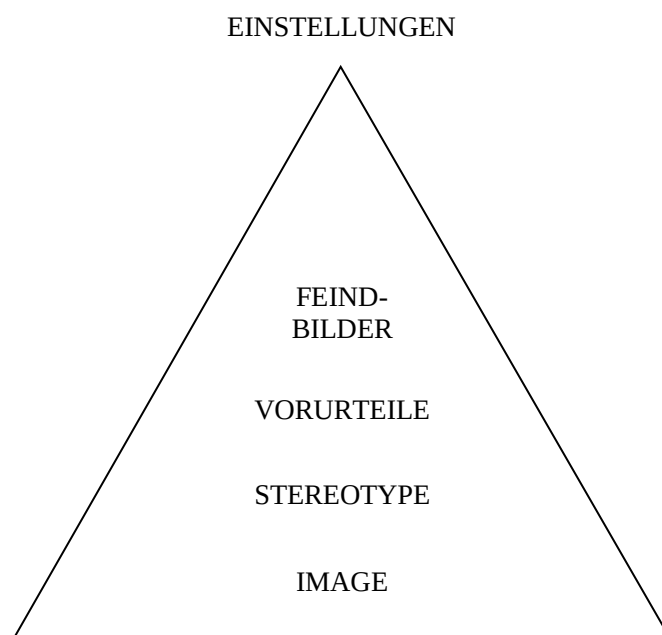


Abbildung 1: Einstellungspyramide (vgl. Ohde 1994: 31)

In dieser nach der Emotionsextremität der jeweiligen Einstellungen geordneten Pyramide liegen Images im untersten und breitesten Bereich, da sie recht emotionslos sind, eine starke kognitive Komponente beziehungsweise einen beschreibenden Charakter aufweisen und allgegenwärtig sind. Auch bei Stereotypen überwiegt dieser deskriptive Charakter, jedoch enthalten sie teilweise auch wertende Komponenten. Vorurteile charakterisieren sich stets durch sehr emotionsgeladene, extreme Bewertungen und sind überwiegend affektiv besetzt. Feindbilder ordnet Ohde als extremste Erscheinungsform von Einstellungen an der Spitze dieser Pyramide ein (vgl. 1994: 34-47)¹².

Trommsdorff (⁷2009), der aus den Bereichen Marketing und Konsumforschung kommt, definiert eine „Einstellung (attitude) als Zustand einer gelernten und relativ dauerhaften Bereitschaft, in einer entsprechenden Situation gegenüber dem betreffenden Objekt regelmäßig mehr oder weniger stark positiv bzw. negativ zu reagieren.“ (⁷2009: 146) Eine Einstellung bezieht sich demnach stets auf ein Objekt.

Laut Herkner (²2001) ist „[d]ie Einstellung einer Person zu einem Objekt [...] ihre (subjektive) Bewertung des Objekts“ (²2001: 181). Einstellungsobjekte können Reize (z. B. Farbe, Musikstück), Verhaltensweisen (z. B. Rauchen, Ausüben politischer Aktivitäten) und Begriffe beziehungsweise Begriffssysteme (z. B. Ideologien, religiöse und ethische Standpunkte) sein, wobei es keine klare Trennung oder Einteilung gibt (vgl. ²2001: 181).

Für Eagly und Chaiken (1993: 1 zit. nach Stahlberg / Frey ³1997: 221) ist Einstellung „eine psychologische Tendenz, die sich in der Bewertung einer bestimmten Entität durch ein gewisses Maß an Wohlwollen oder Mißfallen ausdrückt.“ Diese ist eine der neueren Definitionen, deren Wichtigkeit schon daran erkannt werden kann, dass sie als eine von sehr wenigen im Sozialpsychologie-Lexikon (vgl. Wiswede 2004: 111) zitiert wurde.

Um den Blick noch auf eine neuere Definition zu richten, sei auf die Überlegungen von Martens und Kuhl (2008 zit. nach Martens 2009) verwiesen. Sie definieren den Einstellungsbegriff folgendermaßen:

Einstellungen sind gefolgte Grundlagen von beobachteter Gleichförmigkeit des Verhaltens eines Individuums. Man sieht in den Einstellungen überdauernde Systeme positiver oder negativer Wertschätzung, Gefühle und Handlungs- und Wahrnehmungstendenzen gegenüber Objekten, Personen und Personengruppen. (Martens / Kuhl 2008 zit. nach Martens 2009: 23)

Wie an dieser Definition sichtbar wird, basieren zeitgemäßere Definitionen unverkennbar auf den Überlegungen früherer DenkerInnen und interpretieren diese neu beziehungsweise ändern sie den eigenen Gedankengängen entsprechend mehr oder minder ab.

¹² Im empirischen Teil der vorliegenden Forschungsarbeit soll den Einstellungen von SprachlehrerInnen in Ausbildung nachgegangen werden. Hierbei werden vermutlich vor allem die unteren beiden Erscheinungsformen von Einstellungen, nämlich Images und stereotype Annahmen, zu Tage treten. Auch Vorurteile könnten unter Umständen bei der ein oder anderen Frage erkennbar werden.

3.2. Entstehung und Struktur von Einstellungen

Trommsdorff (⁷2009) erläutert, dass Einstellungen keineswegs angeboren sind, sondern von Menschen meist unbewusst erlernt werden. Sie sind miteinander verflochten und bilden ein komplexes System. Dadurch wirkt sich jede Änderung einer Einstellung auf die anderen Einstellungen aus (vgl. ⁷2009: 146).

Einen wichtigen Beitrag in der Diskussion um den Einstellungsbegriff leisteten Rosenberg und Hovland (1960), denn sie führten erstmals die Dreikomponententheorie ein. Nach dieser Theorie besteht jede Einstellung aus kognitiven, affektiven und konativen Komponenten. Wenig später griffen Krech, Crutchfield und Ballachey (1962) diese Überlegungen auf und formulierten sehr prägnant:

An attitude can be defined as an enduring system of three components centering about a single object: the beliefs about the object – the cognitive component; the affect connected with the object – the feeling component; and the disposition to take action with respect to the object – the action tendency component. (1962: 146)

Laut Krech, Crutchfield und Ballachey organisieren sich in der Entwicklung eines Menschen seine Erkenntnisse, Gefühle und Handlungstendenzen in Bezug auf die ihn umgebenden Objekte in dauerhaften Systemen, den sogenannten Einstellungen (vgl. 1962: 139). “The social actions of the individual reflect his attitudes – enduring systems of positive or negative evaluations, emotional feelings, and pro or con action tendencies with respect to social objects” (1962: 139). Jede Handlung eines Individuums wird dementsprechend zu einem großen Teil von seinen Einstellungen bestimmt (vgl. 1962: 146).

Laut dieser Theorie setzt sich jede Einstellung also aus drei Komponenten zusammen, nämlich der kognitiven, der affektiven und der Verhaltenskomponente. Bei der kognitiven Komponente handelt es sich um Informationen und das Wissen über das jeweilige Einstellungsobjekt. Die affektive Komponente bezieht sich auf die Emotionen, die subjektive Bewertung und die gefühlsmäßige Beziehung zum Einstellungsobjekt. Aus dem kognitiven und dem affektiven Element ergibt sich schließlich die Verhaltenskomponente, die sowohl das tatsächlich gezeigte Verhalten als auch die Handlungsbereitschaft gegenüber dem Einstellungsobjekt umfasst (vgl. 1962: 140).

Krech, Crutchfield und Ballachey betonen den Systemcharakter von Einstellungen, um klarzumachen, dass die drei Einstellungskomponenten miteinander in einer Wechselbeziehung stehen und gegenseitig voneinander abhängen. So kann das Wissen einer Person über einen Gegenstand von ihren Gefühlen und Handlungstendenzen beeinflusst werden. Umgekehrt kann sich eine Änderung in ihrem Wissen über den Gegenstand auf ihre Gefühle und Handlungstendenzen auswirken (vgl. 1962: 139f.).

Aus diesem Systemcharakter ergibt sich in gewisser Weise auch der Umstand, dass die drei Komponenten abhängig vom jeweiligen Einstellungsobjekt einen mehr oder minder großen Einfluss haben. Obwohl bei jeder Einstellung alle drei Faktoren eine Rolle spielen, ist ihre Bedeutung je nach Einstellungsobjekt unterschiedlich (vgl. 1962: 141-147). Einstellungskomponenten unterscheiden sich zudem einerseits bezüglich ihrer „valence“, worunter Krech, Crutchfield und Ballachey „the degree of favorability or unfavorability with respect to the object of the attitude“ (1962: 146) verstehen. Andererseits variiert auch ihre „multiplexity“, also ihre Differenziertheit beziehungsweise „the number and variety of the elements or parts making up a component“ (1962: 142).

Auf die Tatsache, dass die Einstellungsobjekte eines Individuums keine isolierten Elemente darstellen, sondern miteinander verbunden sind und in Beziehung stehen, weist auch Herkner (²2001) hin. Die Verbindung der einzelnen Einstellungsobjekte kann beispielsweise durch Assoziation, Über- und Unterordnung oder Widerspruch entstehen, was zum Aufbau eines komplexen Systems führt. Einstellungen können demnach als „Knoten in semantischen Netzwerken“ verstanden werden, welche mit anderen Knoten verbunden sind. Somit hängt die Einstellung zu einem konkreten Objekt von den Bewertungen der Einstellungsobjekte ab, die mit ihm in Relation stehen (vgl. ²2001: 181).

Laut Herkner (vgl. ²2001: 189ff.) entstehen Einstellungen dadurch, dass Beziehungen zwischen zwei oder mehreren Einstellungsobjekten hergestellt werden. Dies kann mittels Konditionierung, Beobachtung und Kommunikation, Generalisation und kognitiver Prozesse von statten gehen. In Bezug auf die Änderung von Einstellungen vertritt Herkner die Ansicht, dass dies auf zwei Arten passieren kann: Entweder durch Aufnahme neuer Meinungen oder durch Änderung bereits vorhandener Meinungen. In jedem Fall verlaufen Entstehung und Änderung von Einstellungen in weitgehend ähnlichen Prozessen (vgl. ²2001: 189).

3.3. Einstellungsstärke und Zugänglichkeit von Einstellungen

Eine Einstellung gegenüber einem bestimmten Objekt kann prinzipiell positiv, neutral oder negativ sein. Allerdings kann das Ausmaß der positiven oder negativen Haltung variieren, was als Einstellungsstärke bezeichnet wird. Es gibt verschiedene Faktoren, die die Einstellungsstärke beeinflussen und determinieren können. So wird eine Einstellung umso stärker, je

- häufiger sie bestätigt und abgerufen wird,
- weniger alternative Einstellungen zur Verfügung stehen,
- stärker die motivationale Unterstützung ist,

- größer die Anzahl unterstützender Einstellungen ist (Einbindung in ein konsistentes Einstellungssystem),
- eher die Einstellung aus einer übergreifenden Hypothese oder einem Wertsystem abgeleitet werden kann (vgl. Wiswede 2004: 120).

Ist eine Einstellung einmal sehr stark, dann bleibt ihr diese Stärke für gewöhnlich auch über lange Zeit. Denn je stärker eine Einstellung ist, umso

- wahrscheinlicher ist es, dass sie angeregt oder abgerufen wird,
- weniger unterstützende Stimulus-Informationen sind notwendig, um diese Einstellung zu bestätigen,
- mehr widersprechende Stimulus-Informationen braucht es, damit sie aufgegeben wird,
- eher wird diese Einstellung konkurrierende, schwächere Einstellungen verdrängen,
- eher beeinflusst diese Einstellung das Handeln einer Person und gewinnt also an Verhaltensrelevanz (vgl. Wiswede 2004: 120).

Neben der Einstellungsstärke spielt auch die sogenannte Zugänglichkeit von Einstellungen eine entscheidende Rolle. Unter der Einstellungszugänglichkeit versteht Aiken (2002) in Anlehnung an Fazio (1990 zit. nach Aiken 2002: 19) „the speed or readiness with which it [an attitude] comes to mind when a particular object or event is encountered.“ Es geht also um die Geschwindigkeit, mit der eine Einstellung abrufbar ist beziehungsweise mit der sie ins Bewusstsein gelangt, wenn eine Person auf ein bestimmtes Einstellungsobjekt trifft. Ist die Verbindung zwischen dem Einstellungsobjekt und der Bewertung dieses Objekts sehr stark, dann ist die Einstellungszugänglichkeit hoch und die Einstellung stabil. Ist der Zusammenhang hingegen schwach, dann ist eine Einstellung nicht so schnell abrufbar, eher instabil und Beeinflussungen gegenüber wenig resistent (vgl. Fazio 1990 zit. nach Aiken 2002: 19).

Laut Fazio (vgl. 1990 zit. nach Aiken 2002: 19) ist die Einstellungszugänglichkeit umso höher, also die Verbindung zwischen dem Einstellungsobjekt und der Evaluation dessen umso stärker, je mehr direkte Erfahrungen jemand mit diesem Objekt gemacht hat. Denn Einstellungen, die auf direkten Erfahrungen beruhen, sind zugänglicher und schneller verfügbar, weil sie schneller aus dem Gedächtnis abgerufen und aktiviert werden können.

3.4. Funktionen von Einstellungen

Bezüglich der Funktionen von Einstellungen meint Trommsdorff (vgl. 2009: 146), dass Einstellungen gespeichert und bei Bedarf in einer entsprechenden Situation abrufbar sind. Damit sind sie im alltäglichen Leben sehr, also nach außen getragen, und damit zur Selbstdarstellung verwendet werden. nützlich, da sie das Verhalten in einer bestimmten Situation vereinfachen. Zudem können Einstellungen geäußert

Eine differenziertere Darstellung der Funktionen von Einstellungen findet sich bei Katz (1960 zit. nach Güttler ⁴2003 und Wiswede 2004). Sein funktioneller Ansatz beruht auf der Annahme, dass „Einstellungen der Bedürfnisbefriedigung dienen und eng mit der Bedürfnisstruktur des Individuums verbunden sind.“ (Güttler ⁴2003: 105) Er unterscheidet zwischen vier Funktionen:

- Nützlichkeits- oder Anpassungsfunktion: Einstellungen helfen dem Menschen dabei, persönlichen Nutzen zu erreichen, Nachteile zu vermeiden und Belohnungen zu bekommen. Zudem ist es mit Hilfe von Einstellungen möglich, sich mittels bewährter Strategien der Selbstdarstellung sozial erwünscht zu präsentieren. Auch soziale Ängste können zum Teil kontrolliert werden, indem eine Person ihre Einstellungen an den sozialen Kontext anpasst und mit der Bezugsgruppe konformes Verhalten an den Tag legt.
- Wissensfunktion: Einstellungen dienen prinzipiell dazu, sich in der sozialen Umwelt zurechtzufinden, indem sie in einer komplexen Umwelt Orientierung und Interpretationshilfen geben. Hierfür werden Wahrnehmung und Informationssuche selektiv von Einstellungssystemen beeinflusst, wobei die Tendenz besteht, einstellungsdiskrepante Informationen bestmöglich zu vermeiden. Auf diese Weise vereinfachen Einstellungen die Komplexität und Vielschichtigkeit der sozialen Realität, ermöglichen rasche Beurteilungen und Klassifizierungen.
- Ichverteidigungsfunktion (defensive Funktion): Mit Einstellungen gehen stets gewisse Abwehrmechanismen einher. Durch diese können Ängste abgewehrt, Minderwertigkeitsgefühle kompensiert, Ängste vor sozialem Abstieg unterdrückt und die Schuld an Problemen auf andere Menschen projiziert werden. So ermöglichen Einstellungen die Kontrolle, Abweisung und Rechtfertigung von unerwünschten oder als bedrohlich erlebten Gefühlen, Motiven, Bedürfnissen und Erfahrungen. Diese defensive Einstellungsfunktion wird häufig bei sozialen Randgruppen und Minoritäten wirksam.
- Expressive Funktion: Einstellungen ermöglichen Selbstverwirklichung und Selbstbestätigung. Außerdem geben sie Motivation, sich gemäß den eigenen Überzeugungen und Werten zu verhalten, diese mitzuteilen und unter Umständen zu verteidigen. In diesem Sinne spielen die Übernahme und Zurschaustellung sozialer Einstellungen eine wichtige Rolle im Aufbau der persönlichen und sozialen Identität. Durch ihre Einstellung kann eine Person den eigenen Standpunkt zu sozialen Sachverhalten ausdrücken und eigenverantwortliches Handeln kundtun. Dadurch kann sie ihre eigene Individualität im sozialen Kontext behaupten und mittels individueller Ansichten öffentlich darstellen (vgl. Güttler ⁴2003: 105f., Wiswede 2004: 112).

Für Herkner (²2001) liegt die primäre Funktion von Einstellungen in ihrer Selektionseigenschaft. Da die menschliche Kapazität der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung beschränkt ist, können nicht alle Reize wahrgenommen und nicht alle Vorkommnisse im Gedächtnis gespeichert werden. Aus diesem Grund bedient sich der Mensch gewisser Selekti-

onsmechanismen, wobei Einstellungen einen der wichtigsten Selektionsmechanismen darstellen. Obwohl die Selektionsfunktion von Einstellungen weitgehend anerkannt wird, ist die Art und Weise, nach der Einstellungen unsere Wahrnehmung selektieren, nicht abschließend erklärt. Die Hypothese der Wahrnehmungserleichterung besagt, dass positive Reize leichter wahrgenommen werden. Die dazu komplementäre Hypothese der Wahrnehmungsabwehr postuliert, dass negative Reize schwieriger wahrgenommen werden (vgl. ²2001: 205).

Die dissonanztheoretisch orientierte Forschung geht davon aus, dass Informationen, die den eigenen Einstellungen zuträglich sind, aktiv gesucht werden, wohingegen Informationen, die den eigenen Einstellungen widersprechen, aktiv vermieden werden. Diese Theorie vertritt also den Standpunkt, dass Informationen, die Dissonanz bewirken oder verstärken könnten, vermieden, und Informationen, die Dissonanz beseitigen oder verringern, gesucht werden (vgl. ²2001: 208).

3.5. Zusammenfassung

Das zweite theoriebasierte Kapitel widmete sich dem Einstellungsbegriff. Nach den obigen Ausführungen kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass sich der Einstellungsbegriff der vorliegenden Arbeit an der recht umfassenden Definition von Allport (1935 zit. nach Wiswede 2004: 111) orientiert. Er begreift Einstellungen als einen Zustand der Bereitschaft, der auf Erfahrungen basiert, durch sie strukturiert wird und seinerseits wiederum die Reaktionen eines Menschen gegenüber Objekten und Situationen beeinflusst. Dieses Verständnis von Einstellungen liegt dem in dieser Arbeit verwendeten Einstellungsbegriff zugrunde.

Nach den Definitionsversuchen wurde ein Blick auf die Entstehung und die Struktur von Einstellungen geworfen. Hierbei spielte vor allem die Dreikomponententheorie eine entscheidende Rolle, nach welcher jede Einstellung aus einer kognitiven, einer affektiven und einer Verhaltenskomponente besteht, wobei diese drei Komponenten in einer dynamischen Wechselbeziehung zueinanderstehen und je nach Einstellungsobjekt mehr oder weniger wichtig sein können (siehe Kapitel 3.2.).

Anschließend folgten Erläuterungen zur Einstellungsstärke, also dem Ausmaß der positiven oder negativen Haltung, und zur Zugänglichkeit von Einstellungen. Für beide Konzepte wurden Faktoren angeführt, die sie maßgeblich beeinflussen können (siehe Kapitel 3.3.).

Das letzte Unterkapitel beschäftigte sich mit den Funktionen von Einstellungen. Laut dem funktionellen Ansatz von Katz (1960 zit. nach Güttler ⁴2003 und Wiswede 2004) lassen sich die Nützlichkeits- oder Anpassungsfunktion, die Wissensfunktion, die Ichverteidigungsfunktion und die expressive Funktion unterscheiden (siehe Kapitel 3.4.). Hier konnte gezeigt werden,

dass Einstellungen eine äußerst wichtige Rolle im alltäglichen Leben spielen, da sie Situationen vereinfachen, Orientierungshilfen bieten sowie soziale Bestätigung ermöglichen.

4. Methode

Für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit zum Thema „Einstellungen angehe-
der LehrerInnen romanischer Sprachen zu Mehrsprachigkeit mit besonderem Fokus auf rezep-
tiver Mehrsprachigkeit“ wurde eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens ausge-
wählt. Diese Vorgehensweise schien für die Beantwortung der Forschungsfragen und die Über-
prüfung der Forschungshypothesen die am besten geeignete Methode.

4.1. Einstellungsmessung

Grundlegend ist festzuhalten, dass es bei der Erhebung von Einstellungen auch aber nicht nur
darum geht, herauszufinden, ob die Einstellung einer Person gegenüber einem bestimmten Ein-
stellungsobjekt positiv, neutral oder negativ ist. Denn darüber hinaus will die Einstellungsmes-
sung meistens auch eruieren, in welchem Ausmaß dies der Fall ist, also wie stark positiv oder
negativ die jeweilige Einstellung ist. Hierfür müssen die Einstellungen freilich sehr genau ge-
messen werden (vgl. Herkner ²2001: 185; Wiswede 2004: 117).

Bei der Ermittlung von Einstellungen einer Person werden üblicherweise bestimmte Fragen
oder Feststellungen in Bezug auf ein Einstellungsobjekt auf einer sogenannten Einstellungs-
skala vorgegeben. Ein Teil dieser Fragen beziehungsweise Aussagen beschreibt eine positive
Haltung hinsichtlich des Objektes, der andere Teil drückt eine negative Haltung aus. Die Per-
son, deren Einstellung zu einem bestimmten Objekt gemessen wird, muss anschließend bei je-
der auf der Einstellungsskala aufgelisteten Frage oder Feststellung angeben, ob sie diese (eher)
bejaht beziehungsweise akzeptiert oder (eher) verneint beziehungsweise ablehnt. Aus Anzahl,
Art und Grad der Zustimmung oder Ablehnung kann dann auf die Richtung (positiv oder nega-
tiv) und die Stärke der untersuchten Einstellung geschlossen werden (vgl. Herkner ²2001: 185;
Wiswede 2004: 118).

Die soeben beschriebenen Vorgehensweisen der Einstellungsmessung werden auch als Selbst-
einschätzungsmessungen oder direkte Messungen bezeichnet. Denn hier werden Personen eben
um eine Form von Selbsteinschätzung gebeten. Diese Methode beruht auf der Annahme, dass
sich „Einstellungen anhand der Meinungen und Überzeugungen von Personen über ein Einstel-
lungsobjekt messen lassen“ (Stahlberg / Frey ³1997: 223). Die Selbsteinschätzungsmessung ist
eine relativ verbreitete und häufig verwendete Methode zur Messung von Einstellungen (vgl.
Stahlberg / Frey ³1997: 223).

Zu den bekanntesten Methoden der Selbsteinschätzungsmessungen zählen die Likert-Skala, die
Thurstone-Skala und die Guttman-Skala sowie das semantische Differential. Die ersten drei
Methoden gehören zu den eindimensionalen Verfahren, da sie sich auf die Messung in einer

Einstellungsdimension beschränken. Das semantische Differential hingegen ist eine mehrdimensionale Methode und ermöglicht die Ermittlung eines umfassenderen Bildes einer bestimmten Einstellung (vgl. Herkner ²2001: 186; Wiswede 2004: 118; Stahlberg / Frey ³1997: 224ff.).

All diesen Selbsteinschätzungsmessungen ist gemein, dass sie auf der Annahme beruhen, dass die befragte Person gewillt ist, ihre wahren Einstellungen offen zu legen. Dies kann insofern ein Problem darstellen, als Personen oft auch motiviert sind, ihre Einstellung falsch darzustellen, um zum Beispiel sozial erwünschte Antworten zu geben. Hinzu kommt die Problematik, dass manche BefragungsteilnehmerInnen keine explizite oder klar formulierbare Einstellung gegenüber dem untersuchten Einstellungsobjekt besitzen. Wenn sie im Rahmen einer Befragung dann um Aussagen oder Meinungen über das jeweilige Einstellungsobjekt gebeten werden, müssen sie diese Einstellung erst schaffen, und zwar in sehr kurzer Zeit. Folglich können diese Einstellung sehr spontan und instabil sein (vgl. Stahlberg / Frey ³1997: 226)

Die soeben präsentierten theoretischen Grundlagen der Einstellungsmessung finden im Fragebogen der vorliegenden Arbeit ihre konkrete Umsetzung.

4.2. Erstellung auf Aufbau des Fragebogens

Als Vorlage für den ersten Entwurf des Fragebogens dienten unter anderem die Arbeiten von Vetter (2008b) und Winkelbauer (2012). Obwohl sich die Forschungsinteressen dieser Arbeiten von jener der vorliegenden Arbeit mehr oder weniger deutlich unterscheiden, boten sie doch eine hilfreiche Grundlage für die Erstellung des Fragebogens.

Der Fragebogen enthält ein Titelblatt, auf welchem der Titel der Diplomarbeit, persönliche Daten der Verfasserin sowie das Logo der Universität Wien aufscheinen. Zudem wird das Forschungsanliegen kurz präsentiert und auf die Vertraulichkeit der erhobenen Daten hingewiesen. Danach folgt das fünfseitige Hauptstück des Fragebogens. Da sich der Fragebogen an Studierende richtete, wurden alle Angaben bewusst in der Du-Form verfasst. Dies sollte Distanz abbauen und den Fragebogen für das Zielpublikum zugänglicher machen.

Zuerst werden jene Angaben zur Person erhoben, die für die vorliegende Forschungsarbeit von Relevanz sind. Insbesondere handelt es sich um die von den BefragungsteilnehmerInnen beherrschten Sprachen, wobei zwischen Muttersprache(n), regelmäßig im Alltag verwendeten Sprachen und bewusst gelernten Sprachen differenziert wird (Fragebogenitems 4, 5, 6). Auch ihr Studienfortschritt, ihre genaue Unterrichtsfächerkombination sowie das Ausmaß ihrer schulpraktischen Ausbildung werden abgefragt (Fragebogenitems 3, 7, 8).

Im Anschluss folgen acht offene Fragen. Zuerst geht es um persönliche Erfahrungen mit mehrsprachigkeitsorientiertem Unterricht in der Schule (Fragebogenitems 9, 10, 11) und der Be-

schäftigung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität (Fragebogenitem 12). Anschließend wird das konkrete Wissen der Studierenden bezüglich Mehrsprachigkeitsdidaktik und rezeptiver Mehrsprachigkeit abgefragt (Fragebogenitems 13, 14). Danach sollen die Studierenden beschreiben, wo sie Möglichkeiten für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht sehen (Fragebogenitem 15), und angeben, ob sie selbst mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ihren eigenen Unterricht einzubauen planen (Fragebogenitem 16).

Mit den Fragebogenitems 17 und 18 werden die Einstellungen der Studierenden zu verschiedenen Aspekten von Mehrsprachigkeit eruiert. Die Aussagen bei Punkt 17 beschäftigen sich eher mit der Rolle der Lehrenden (ihre universitäre Ausbildung, die Zuständigkeit für Mehrsprachigkeit in der Schule, Einbindung von mehrsprachigkeitsorientierten Elementen in den eigenen Unterricht), beim Fragencluster 18 stehen hingegen eher die SchülerInnen im Fokus.

Das Fragebogenitem 19 widmet sich den Einstellungen der befragten Studierenden zur rezeptiven Mehrsprachigkeit. Und schließlich wird das Thema Mehrsprachigkeit auf eine pragmatische Ebene gehoben, indem die Studierenden über konkrete Maßnahmen im schulischen Kontext zur Förderung von Mehrsprachigkeit urteilen sollen (Fragebogenitem 20).

Somit umfasst der Fragebogen mehrere Themenbereiche, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind: Zu Beginn werden persönliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit abgefragt, um in der nachfolgenden Analyse zu eruieren, inwiefern diese individuellen Erfahrungen einen Einfluss auf die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit haben. Danach folgen einige Items, die sich auf das konkrete Wissen der Studierenden zum Thema Mehrsprachigkeit beziehen, um herauszufinden, inwiefern das Lehramtsstudium sie auf mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht vorbereitet. Anschließend will die Befragung die Einstellungen der Studierenden zu jenem Thema herausfinden. Die fünfstufige Antwortskala ermöglicht hierbei eine differenzierte Analyse der Einstellungsstärke zu den verschiedenen Aspekten. Zuletzt wird das Forschungsthema auf eine eher pragmatische Ebene umgemünzt, um zu ermitteln, wie die befragten Studierenden hypothetischen Veränderungen im Schulsystem im Sinne der Mehrsprachigkeitsförderung gegenüberstehen.

Um das Ende des Fragebogens weniger abrupt zu gestalten und den UmfrageteilnehmerInnen zum Schluss noch die Möglichkeit zu geben, ihres Erachtens wichtige Aspekte einzubringen, wurde die offene Frage „Hast Du noch Anmerkungen zu diesem Fragebogen oder zu meiner Diplomarbeit?“ am Ende der letzten Seite platziert. Darunter bildeten die Worte „Herzlichen Dank für Deine Mithilfe!“ den Abschluss des Fragebogens.

4.3. Überarbeitungen

Bevor der Fragebogen tatsächlich an die BefragungsteilnehmerInnen ausgegeben werden konnte, waren einige Überarbeitungsphasen notwendig. In diesem Prozess spielte die Betreuerin dieser Diplomarbeit eine sehr wichtige Rolle, da dank ihrer konstruktiven Kritik zahlreiche Unstimmigkeiten ausgemerzt und Verbesserungen vorgenommen werden konnten.

Su wurde beispielsweise gleich der erste Punkt bei den Angaben zur Person, welcher sich auf das Geschlecht der BefragungsteilnehmerInnen bezieht, abgeändert. Als Antwortmöglichkeiten wurden anfänglich die Optionen „männlich“, „weiblich“ und „anderes“ angeboten. Damit sollte die heteronormative Dichotomie und die damit einhergehende Ausgrenzung anderer Geschlechtsidentitäten bestmöglich vermieden werden. Allerdings war der Autorin der vorliegenden Arbeit der Begriff „anderes“ von Beginn an ein Dorn im Auge. Denn in gewisser Weise impliziert er, dass alle Geschlechtsidentitäten, die von „männlich“ und „weiblich“ abweichen, nicht normal, sondern eben „anders“ seien. Um den Fragebogen inklusiver zu gestalten, wurde auf Vorschlag der Betreuerin dieser Arbeit das dritte Item von „anderes“ in „nicht-binär“ umbenannt, so wie dies auch in englischsprachigen Fragebögen praktiziert wird (non-binary).

Bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden wurde die ursprüngliche Frage „Welche weiteren Sprachen beherrschst du?“ etwas differenzierter gestaltet. So findet sich in der Endfassung des Fragebogens einerseits die Frage nach den im Alltag regelmäßig verwendeten Sprachen und andererseits die Frage, welche Sprachen die Befragten in der Schule, an der Universität oder in anderen Kursen gelernt haben. Dies ermöglicht in der Analyse eine Unterscheidung von lebensweltlicher und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit.

Die Erstfassung des Fragebogens beinhaltete mehrmals die Formulierung „mehrsprachiger Unterricht“. Auf Anraten der Betreuerin dieser Arbeit wurden diese Passagen abgeändert. Denn der Ausdruck „mehrsprachiger Unterricht“ hätte einer genaueren Definition bedurft, was im Rahmen des Fragebogens allerdings nicht realisierbar gewesen wäre. Deshalb wurde zuerst die Formulierung „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ angedacht. Allerdings erschien auch diese Option nicht gänzlich zufriedenstellend, da sie noch immer mehrdeutig verstanden werden konnte. Gleiches galt für den Ausdruck „mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht“. Schlussendlich wurden die Fragen und Aussagen möglichst konkret und unmissverständlich formuliert, indem sie mit Beispielen verdeutlicht und auf einzelne Teilaspekte des Phänomens Mehrsprachigkeit heruntergebrochen wurden.

Ein weiterer problematischer Punkt lag in der Befürchtung, dass vielen befragten Studierenden das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit gar nicht bekannt sein würde. Schließlich handelt es sich hierbei um eine doch recht spezifische und nicht allzu bekannte Form von Mehrsprachigkeit. Deshalb beinhaltet der Fragebogen nicht nur Items, die die rezeptive Mehrsprachigkeit

zum Thema haben, sondern auch zahlreiche Fragen und Aussagen, die sich auf Mehrsprachigkeit im Allgemeinen beziehen.

4.4. Zielgruppe

Der Fragebogen der vorliegenden Arbeit richtete sich an Lehramtsstudierende der Romanistik Wien. Studierende des Bachelor- oder Masterstudiums Romanistik wurden von der Zielgruppe bewusst ausgeschlossen, da sie nicht als Lehrpersonen im Regelschulwesen tätig sein werden und daher der Bezug zum schulischen Umfeld fehlt. Somit war die Zielgruppe eingegrenzt auf Lehramtsstudierende der Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch und Spanisch.

Zudem sollte sich die Untersuchung insbesondere an Studierende richten, die in ihrem Studium schon eher am Ende standen. Hintergrund hierfür war, dass im Fragebogen auch nach Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium sowie nach Plänen für die eigene Unterrichtstätigkeit gefragt wird. Diese Themen sind vermutlich bei Studierenden, die in einem eher fortgeschrittenen Stadium des Studiums sind, präsenter als bei StudienanfängerInnen.

Sodann galt es eine passende Stichprobe innerhalb der Zielgruppe zu finden. Um eine ausreichende Anzahl an Studierenden für die Beantwortung des Fragebogens gewinnen zu können, sollte die Befragung in jedem Fall im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt werden. Zu Beginn stand daher die grundlegende Entscheidung, ob Lehrveranstaltungen des Bachelor- oder Masterstudiums ausgewählt werden sollen. Aufgrund der erst kürzlich erfolgten Umstellung des Studienplans vom Diplomstudium auf Bachelor- und Masterstudien bestand die Gefahr, dass noch nicht allzu viele Studierende für das Masterstudium Lehramt inskribiert waren. Um eine ausreichend große Stichprobe zu gewährleisten, sollte die Befragung daher im Rahmen von Bachelor-Lehrveranstaltungen durchgeführt werden.

Nach einer eingehenden Analyse des Teilcurriculums des Bachelorstudiums für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch und Spanisch (vgl. Universität Wien 2016b) fiel die Entscheidung auf die Lehrveranstaltungen AR¹³ 4 Methodik und AR 5 Themenkreis Fachdidaktik. Diese beiden Lehrveranstaltungen gehören zum Modul Fachdidaktik 2 und sind für alle Lehramtsstudierenden der Romanistik verpflichtend zu absolvieren. Es handelt sich um prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen im Umfang von je zwei Semesterstunden und einer Studienleistung von je 3,0 ECTS-Punkten (vgl. 2016b: 9).

Laut dem im Curriculum empfohlenem Pfad sollten sie im siebten und achten Semester belegt werden (vgl. 2016b: 13f.). Damit sind die AR 4 Methodik und die AR 5 Themenkreis Fachdi-

¹³ Die Abkürzung AR steht für Arbeitsgemeinschaft (vgl. Universität Wien 2016b: 12).

daktik die vorletzte beziehungsweise letzte Lehrveranstaltung im Laufe eines Bachelor-Lehramtsstudiums an der Romanistik Wien, die prüfungsimmanent und ausschließlich für Lehramtsstudierende vorgesehen sind. Aufgrund des prüfungsimmanenten Charakters der besagten Lehrveranstaltungen besteht Anwesenheitspflicht, weshalb davon ausgegangen werden konnte, dass ein Großteil der Studierenden anwesend sein würde. Aus all den genannten Gründen erschien es sinnvoll, die Befragung in den Lehrveranstaltung AR 4 und AR 5 in den Unterrichtsfächern Französisch, Italienisch und Spanisch durchzuführen.

Da die Umstellung auf das Bachelor- und Masterstudiensystem zum Zeitpunkt der Befragung noch im Laufen war, wurden diese beiden Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2015/16 jedoch noch nicht in dieser konkreten Form angeboten. Stattdessen wurde die Lehrveranstaltung AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV angeboten. Sie umfasst die Inhalte der im neuen Studienplan vorgesehenen Lehrveranstaltungen AR 4 Methodik und AR 5 Themenkreis Fachdidaktik und ist dementsprechend in ihrem Ausmaß etwas umfangreicher. Die Lehrveranstaltung AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV hat nämlich einen Umfang von vier Semesterstunden und einer Studienleistung von 4,0 ECTS-Punkten. Somit wurde schließlich beschlossen den Fragebogen in der Lehrveranstaltung AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV in den Unterrichtsfächern Französisch, Italienisch und Spanisch auszugeben.

4.5. Durchführung

Wie soeben dargelegt, sollte die Befragung in den Lehrveranstaltungen AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV Französisch, Italienisch und Spanisch durchgeführt werden. Bevor mit den Lehrpersonen der jeweiligen Lehrveranstaltungen Kontakt aufgenommen wurde, wurde zuerst die Erlaubnis für die Durchführung des Fragebogens vom Studienprogrammleiter der Romanistik Wien eingeholt. Dieser teilte sein Einverständnis per E-Mail umgehend mit und bat auch um Zusendung der Ergebnisse der Befragung.

Auch die Lehrenden der AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV stimmten der Befragung zu. In allen drei Lehrveranstaltungen durfte der Fragebogen zu Beginn oder am Ende des Kurses ausgegeben werden und die Studierenden erhielten ausreichend Zeit, um alle Fragen in Ruhe zu beantworten.

Die Befragung wurde in der AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV Italienisch am Freitag, den 11.11.2016, und in den AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV Spanisch und Französisch am Mittwoch, den 16.11.2016, durchgeführt. Insgesamt wurden 81 Fragebögen verteilt, welche alle nach der Beantwortung wieder abgegeben wurden.

4.6. Forschungsinteressen

Da die vorliegende Befragung in großen Teilen an die Studie von Vetter (2008b) anknüpft, ist auch dort der Ursprung der nachfolgenden Annahmen zu orten. Insofern sollen an dieser Stelle die für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse kurz dargestellt werden.

In der Auswertung ihrer Umfrage kam Vetter unter anderem zu dem Ergebnis, dass eine Mehrheit der befragten FranzösischlehrerInnen andere Sprachen häufiger als Ursache von hilfreichen Übertragungen denn als Ursache von Fehlern ansah (vgl. 2008b: 166) und den Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen insgesamt eher positiv gegenüberstand (vgl. 2008b: 187). Zudem konnte sie feststellen, dass zwar die Anzahl der gelernten Sprachen keinen Einfluss auf die Forderung nach mehr Sprachenkenntnissen für SchülerInnen hat, jedoch LehrerInnen, die selbst aktuell eine neue Sprache lernen, eher der Meinung sind, dass SchülerInnen mehr Sprachen lernen sollten (vgl. 2008b: 174-178). Des Weiteren kam sie zu dem Ergebnis, dass LehrerInnen, die beim eigenen Sprachenlernen sprachübergreifend vorgehen, eher die Möglichkeiten hilfreicher Übertragungen zwischen Sprachen sehen und auch im Unterricht häufiger Querverbindungen und Querverweise machen (vgl. 2008b: 180ff.).

Die nachfolgenden Annahmen beruhen im Großen und Ganzen auf den soeben präsentierten Erkenntnissen von Vetter (2008b), wurden jedoch an die TeilnehmerInnen der vorliegenden Befragung, die sich ja anders als bei Vetter nicht im Berufsleben sondern noch in der Lehramtsausbildung befinden, angepasst. Im Rahmen der empirischen Untersuchung sollen demnach folgende Annahmen bestätigt oder widerlegt werden:

Annahme 1: Obwohl die Studierenden Mehrsprachigkeit generell positiv gegenüberstehen, verfügen sie über wenig konkretes Wissen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulunterricht (siehe Kapitel 2.5.1.2.; vgl. Krumm ²2008: 99; Hallet 2015: 33).

Annahme 2: Studierende, die in ihrer eigenen Schulzeit einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht erlebt haben, wollen in ihrem eigenen Unterricht auch mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen arbeiten (vgl. Vetter 2008b: 180ff.).

Annahme 3: Je mehr Sprachen die Studierenden selbst lernen, für umso wichtiger halten sie es, dass ihre SchülerInnen mehrere Sprachen lernen (vgl. Vetter 2008b: 174-178).

Annahme 4: Die Studierenden sehen andere Sprachen eher als Ursache von hilfreichen Übertragungen denn als Ursache von Fehlern an (vgl. Vetter 2008b: 166).

Annahme 5: Die Studierenden stehen der Vermittlung von nur rezeptiven Kompetenzen kritisch gegenüber (siehe Kapitel 2.6.4.; vgl. Bär 2004: 167f.; Vetter 2008b: 271).

Außerdem wird im Rahmen der Auswertung versucht, auf folgende Forschungsfragen Antworten zu finden.

Frage 1: Inwiefern fühlen sich die Studierenden am Ende ihres Studiums in der Lage, mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ihren Unterricht einzubauen?

Frage 2: Wie stehen die befragten Studierenden der Dominanz des Englischen im Schulsystem gegenüber?

Frage 3: Inwiefern ist den Studierenden das Phänomen der rezeptiven Mehrsprachigkeit bekannt?

5. Ergebnisse

Das folgende Kapitel stellt gewissermaßen das Herzstück der gesamten Forschungsarbeit dar, schließlich werden nun die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung präsentiert und diskutiert. Die Reihenfolge der Ergebnisse folgt dabei im Wesentlichen der Anordnung der Items auf dem Fragebogen.

Für die Auswertung der geschlossenen Antwortformate wurde die Software SPSS Statistics (Version 24) verwendet. Die Ergebnisse wurden je nach ihrer Beschaffenheit in Tabellen oder Diagrammen veranschaulicht. Die offenen Fragen wurden mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (¹¹2010) ausgewertet. Dabei wurde die Methode der induktiven Kategorienbildung angewendet. Diese Verfahrensweise „leitet Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (¹¹2010: 83), was sie für eine qualitative Inhaltsanalyse sehr sinnvoll macht.

5.1. Demographische Daten und Charakterisierung der Stichprobe

Im methodologischen Teil dieser Arbeit (siehe Kap. 4.5.) wurde bezüglich der Vorgehensweise bei der Befragungsdurchführung bereits erwähnt, dass 81 Fragebögen persönlich ausgegeben und auch wieder eingesammelt wurden. Dadurch konnte eine Rücklaufquote von 100 % erreicht werden.

Der Fragebogen der vorliegenden Untersuchung wurde in drei verschiedenen Lehrveranstaltungen ausgegeben. Wie bereits in Kapitel 4.4. erläutert, handelte es sich hierbei um die Lehrveranstaltung AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV in den Unterrichtsfächern Italienisch, Spanisch und Französisch. Die folgende Tabelle stellt die Verteilung der Studierenden auf die jeweiligen Lehrveranstaltungen dar.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Italienisch	24	29,6
	Spanisch	34	42,0
	Französisch	23	28,4
	Gesamt	81	100,0

Tabelle 1: Zusammensetzung nach Unterrichtsfach

Die AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV Spanisch war am Tag der Befragung am besten besucht. Hier füllten 34 Studierende den Fragebogen aus. Auch in den anderen beiden Lehrveranstaltungen nahm eine zufriedenstellende Anzahl an Studierenden an der Befragung teil.

5.1.1. Geschlecht

An der vorliegenden Umfrage nahmen insgesamt 73 Frauen und 8 Männer teil, was einem Frauenanteil von 90,1 % und einem Männeranteil von 9,9 % entspricht. Die Mehrheit der weiblichen Studierenden ist sehr augenfällig. Sie entspricht allerdings in etwa den statistischen Daten der Universität Wien, laut welchen im Wintersemester 2013/14 die Frauen unter den Diplom- und Lehramtstudierenden an der Romanistik einen Anteil von 82,8 % ausmachten (vgl. Abteilung Gleichstellung und Diversität der Universität Wien 2015: 16).

Die dritte Kategorie „nicht-binär“, welche mit der Absicht hinzugefügt wurde, möglichst allen Geschlechtsidentitäten gerecht zu werden, wurde von keiner teilnehmenden Person angekreuzt.

5.1.2. Alter

Das Durchschnittsalter der befragten Studierenden lag bei 25,01 Jahren, wobei die jüngste TeilnehmerIn 20 und die älteste befragte Person 50 Jahre alt waren. Die Standardabweichung war sehr gering, was aufgrund der recht homogenen Beschaffenheit der Stichprobe, welche mehrheitlich aus Studierenden in der Endphase ihres Lehramtsstudiums bestand, durchaus logisch ist.

Außerdem beinhaltete die Stichprobe drei „Ausreißer“ (Studierende im Alter von 45 und 50 Jahren), welche nicht mehr im Umkreis von zwei Standardabweichungen vom Mittelpunkt lagen (vgl. Statista 2016a). Insofern ist in diesem Fall der Median mindestens genauso aufschlussreich wie das arithmetische Mittel. Denn auf den Medianwert haben derartige Ausreißer viel weniger Einfluss als auf den Mittelwert. Er ist sozusagen robust gegen Ausreißer (vgl. Statista 2016b).

N	Gültig	81
	Fehlend	0
Mittelwert		25,01
Median		23,00
Standardabweichung		5,560
Minimum		20
Maximum		50

Tabelle 2: Altersverteilung

In der vorliegenden Stichprobe lag der Median bei 23 Jahren. Auch aus dem Diagramm wird klar ersichtlich, dass die meisten befragten Studierenden in der ersten Hälfte ihrer zwanziger Jahre standen.

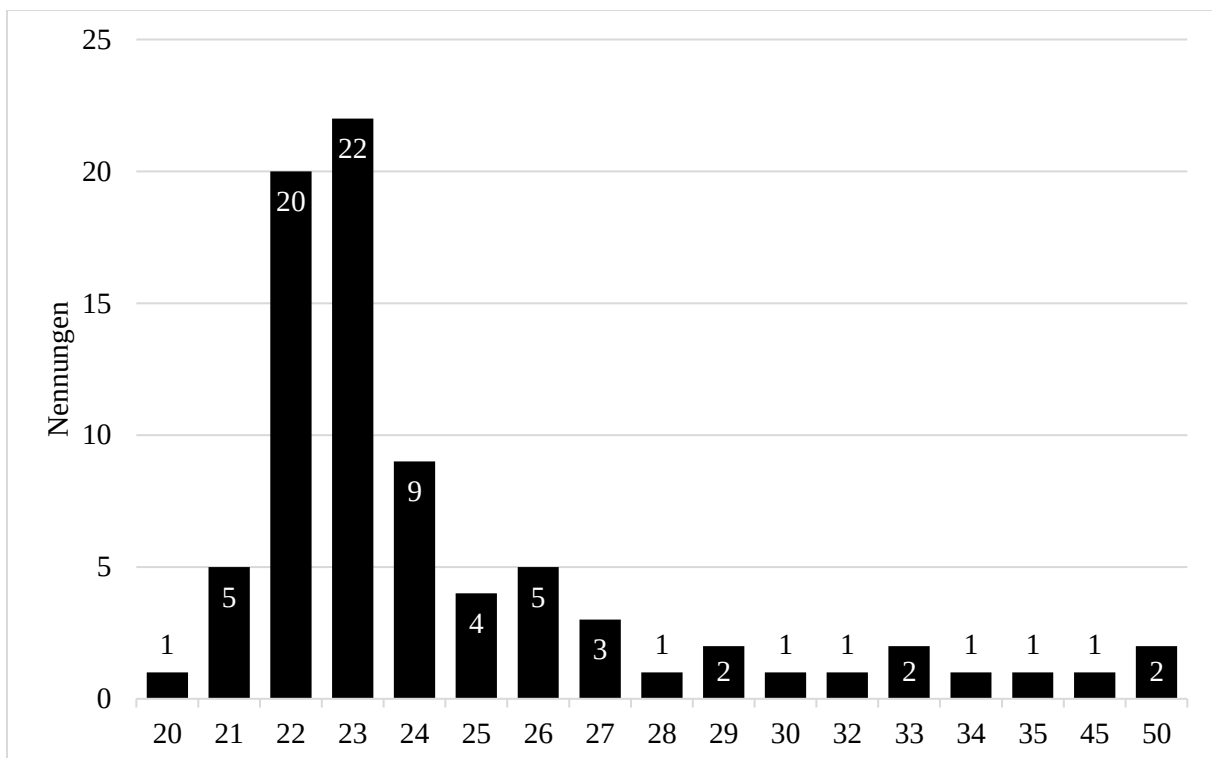


Diagramm 1: Altersangaben nach Häufigkeiten

5.1.3. Studienzeit im Lehramtsstudium

Bei den Angaben zur Person wurde auch nach der Semesteranzahl gefragt, die die TeilnehmerInnen bereits in ihrem Lehramtsstudium an der Romanistik studiert hatten. Über zwei Drittel der Befragten befanden sich zum Zeitpunkt der Umfrage in ihrem siebten, achten oder neunten Semester an der Romanistik. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen war also im vierten oder fünften Studienjahr ihres Lehramtsstudiums.

Interessant erschien in diesem Zusammenhang, dass deutlich mehr Studierende im siebten, neunten und elften Semester an der Romanistik studierten als im achten oder zehnten. Dieser Umstand ist in der Tatsache begründet, dass in den Wintersemestern immer eine höhere Anzahl an neuen Studierenden an der Universität Wien zugelassen wird als in den Sommersemestern (vgl. Studienservice & Lehrwesen 2016). Da die Befragung in einem Wintersemester durchgeführt wurde, ist die deutlich höhere Anzahl von Studierenden in den ungeraden Semestern durchaus einleuchtend.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	4	1	1,2	1,3
	5	4	4,9	5,1
	6	1	1,2	1,3
	7	23	28,4	29,5
	8	8	9,9	10,3
	9	24	29,6	30,8
	10	3	3,7	3,8
	11	9	11,1	11,5
	12	1	1,2	1,3
	13	1	1,2	1,3
	15	1	1,2	1,3
	16	2	2,5	2,6
	Gesamt	78	96,3	100,0
Fehlend	System	3	3,7	
Gesamt		81	100,0	

Tabelle 3: Studienzeit in Semester an der Romanistik Wien

Die beabsichtigte Zielgruppe des Fragebogens waren jene Lehramtsstudierenden der Romanistik, die schon eher am Ende ihres Studiums standen. Die Lehrveranstaltung AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV, welche für die Durchführung der Umfrage ausgewählt wurde, sollte diese Einschränkung der Zielgruppe ermöglichen, da sie in etwa für das siebte oder achte Semester eines Lehramtsstudiums vorgesehen ist (siehe Kapitel 4.3.).

Anhand der Ergebnisse dieser Frage kann festgestellt werden, dass das Ziel, insbesondere die Meinung und Einstellung von bereits recht fortgeschrittenen Studierenden zu erheben, durchaus erreicht wurde. Denn nur die Einstellungen von eher erfahrenen Studierenden können Aufschluss über die universitäre Ausbildung geben.

5.1.4. Muttersprache(n)

Die eigenen Sprachkenntnisse der befragten Studierenden sind für die vorliegende Untersuchung von großer Bedeutung. Zuerst wurde nach ihrer/ihren jeweiligen Muttersprache(n) gefragt. Der Terminus „Muttersprache“ wird in der Sprachwissenschaft kritisch gesehen und oft durch den Begriff „Erstsprache“ ersetzt. Trotzdem wurde in diesem Fragebogenitem bewusst der Ausdruck „Muttersprache(n)“ verwendet, da nicht davon ausgegangen werden sollte, dass die BefragungsteilnehmerInnen sprachwissenschaftlich sehr versiert und mit dem Begriff „Erstsprache(n)“ vertraut waren.

Innerhalb der Stichprobe hatten 73 TeilnehmerInnen eine Muttersprache und 8 TeilnehmerInnen zwei Muttersprachen. Bei den 73 Studierenden mit einer Muttersprache war diese in 65 Fällen Deutsch, in je zwei Fällen Italienisch und Polnisch und in je einem Fall Albanisch, Bosnisch, Französisch und Türkisch. In der Gruppe jener 8 Studierenden, die 2 Muttersprachen hatten, gab es die Kombinationen Deutsch/Italienisch (2), Deutsch/Französisch (2), Deutsch/Englisch (1), Deutsch/Kroatisch (1) und Deutsch/Türkisch (1) sowie eine Muttersprachkombinationen ohne Deutsch, nämlich Englisch/Italienisch (1). Insgesamt waren in der Stichprobe also neun unterschiedliche Muttersprachen vertreten und für neun UmfrageteilnehmerInnen war Deutsch nicht ihre Muttersprache.

An dieser Stelle sei noch die Angabe einer befragten Person erwähnt, die in ihrer Antwort den Begriff „Muttersprache“ gewissermaßen in Frage stellte. Denn sie differenzierte zwischen Mutter- und Vatersprache, indem sie Deutsch als ihre Muttersprache und Französisch als ihre Vatersprache deklarierte.

5.1.5. Im Alltag regelmäßig verwendete Sprachen

Um einen Einblick in die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der befragten Studierenden zu gewinnen, wurden sie gebeten, jene Sprachen anzugeben, die sie regelmäßig im Alltag verwendeten. Der Begriff „Alltag“ wurde hierbei aufgrund von Platz- und Zeitmangel nicht näher definiert, was während der Befragungsdurchführung bei einer/einem TeilnehmerIn zu leichter Unsicherheit führte.

Die Angaben der befragten Studierenden lagen zwischen einer und fünf Sprachen. Die Mehrheit der befragten Studierenden, nämlich in etwa zwei Drittel, gab an, zwei oder drei Sprachen regelmäßig in ihrem Alltag zu verwenden. Der genaue Mittelwert lag bei 2,43 Sprachen pro Person.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Sprache	17	21,0	21,3
	2 Sprachen	24	29,6	30,0
	3 Sprachen	28	34,6	35,0
	4 Sprachen	10	12,3	12,5
	5 Sprachen	1	1,2	1,3
	Gesamt	80	98,8	100,0
Fehlend	System	1	1,2	
Gesamt		81	100,0	

Tabelle 4: Anzahl der im Alltag regelmäßig verwendete Sprachen

Bei der Analyse der Sprachen, die die BefragungsteilnehmerInnen regelmäßig in ihrem Alltag verwenden, ergab sich ein sehr buntes Bild. Die häufigsten Sprachenkombinationen zeigt das folgende Diagramm.

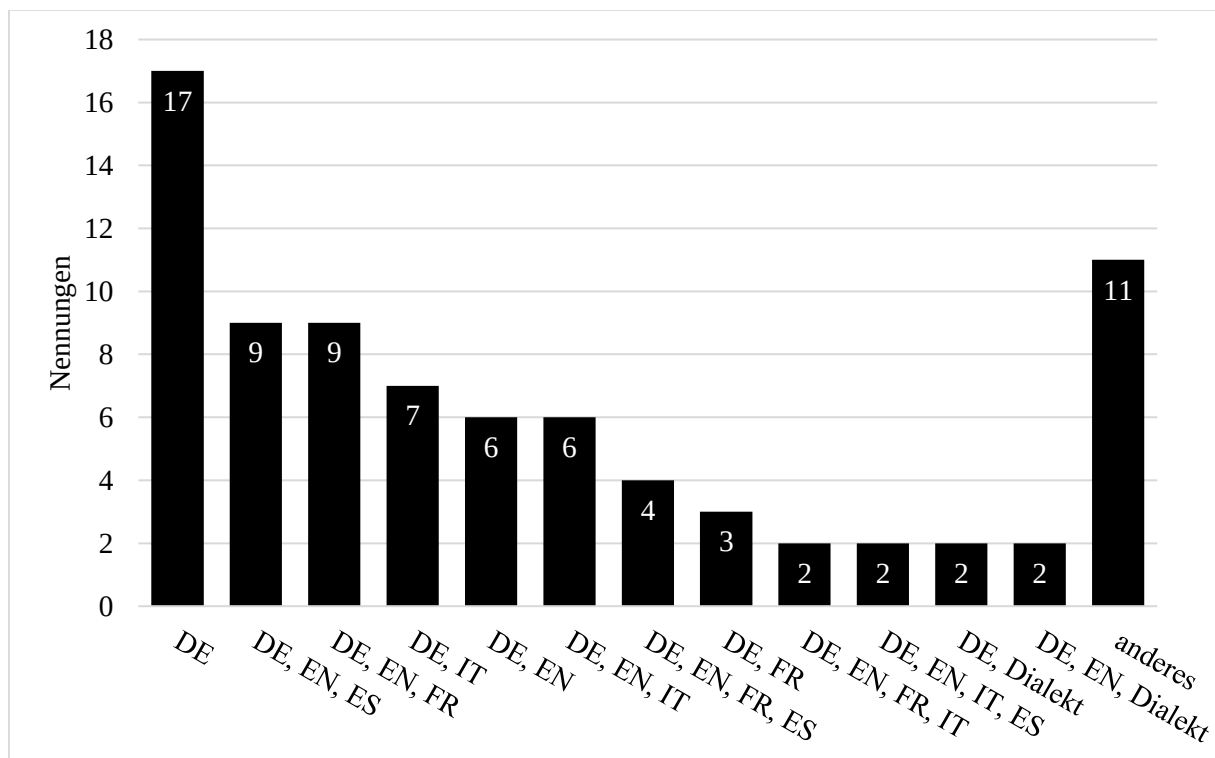


Diagramm 2: Kombinationen der im Alltag regelmäßig verwendeten Sprachen

Bei allen 17 TeilnehmerInnen, die angaben, nur eine Sprache regelmäßig in ihrem Alltag zu verwenden, handelte es sich bei dieser Sprache um Deutsch. Außerdem war Deutsch beziehungsweise Deutsch im Dialekt bei allen befragten Studierenden zumindest eine der Sprachen, auf die sie in ihrem täglichen Leben zurückgreifen. Englisch wurde von etwas mehr als der Hälfte aller Befragten angegeben, immer in Kombination mit einer oder mehreren anderen Sprachen. Bei den romanischen Sprachen, von denen alle Befragte zumindest eine auf der Romanistik studieren, ergab sich folgendes Bild: Französisch wird von 20 TeilnehmerInnen in ihrem täglichen Leben verwendet, Italienisch von 18 TeilnehmerInnen und Spanisch von 16. Somit hatten offensichtlich zahlreiche Studierende nicht das Gefühl, dass die Sprachanwendung im Kontext ihres Lehramtsstudiums zu ihrem Alltag zählt.

Wie aus Diagramm 2 ersichtlich, waren die häufigsten Sprachenkombinationen Deutsch/Englisch/Spanisch und Deutsch/Englisch/Französisch. Jeweils neun befragte Studierende machten diese Angabe. Auch die Kombinationen Deutsch/Italienisch, Deutsch/Englisch, Deutsch/Englisch/Italienisch wurden noch einige Male genannt.

Auf alle Sprachenkombinationen, die unter „anderes“ zusammengefasst wurden, entfiel jeweils nur eine Nennung. In dieser Kategorie wurde die ganze Bandbreite an vorhandenen und regelmäßig gebrauchten Sprachen sichtbar. So nannten die Studierenden beispielsweise Polnisch,

Türkisch, Portugiesisch, Kroatisch und Farsi/Persisch in den unterschiedlichsten Kombinationen mit anderen Sprachen.

Ein recht interessanter Aspekt war das Thema Dialekt. Während der Befragung wurde ich von zwei TeilnehmerInnen gefragt, ob Dialekte als Sprachen gelten, was ich in beiden Fällen bejahte. Insgesamt wurde „Dialekt“ von sieben Studierenden als eine Sprache, die sie regelmäßig in ihrem Alltag gebrauchen, angeführt, wobei das Wort einige Male in Anführungsstrichen oder in Klammer gesetzt wurde. In zwei Fällen wurde der Dialekt sogar näher definiert, nämlich einmal als Wiener Dialekt und einmal als eine Mischung aus Kärntnerisch und Osttirolerisch. Damit führten jene sieben Studierende das Phänomen der sogenannten „innersprachlichen Mehrsprachigkeit“ (De Cillia 2013: 6) an, also „die Tatsache, dass kompetente SprecherInnen einer Sprache zunächst über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen.“ Diese Form der Mehrsprachigkeit ist im deutschsprachigen Raum von großer Bedeutung (vgl. De Cillia 2013: 6).

5.1.6. Gelernte Sprachen

Anschließend folgte die Frage, welche Sprachen die Studierenden im Rahmen eines formalen Lernprozesses, beispielweise in der Schule, im Studium oder in anderen Kursen, erworben haben. Hier zeigte sich, dass die Stichprobe aus recht sprachenaffinen Menschen bestand. Im Durchschnitt erlernten die befragten Studierenden 3,65 Sprachen pro Person.

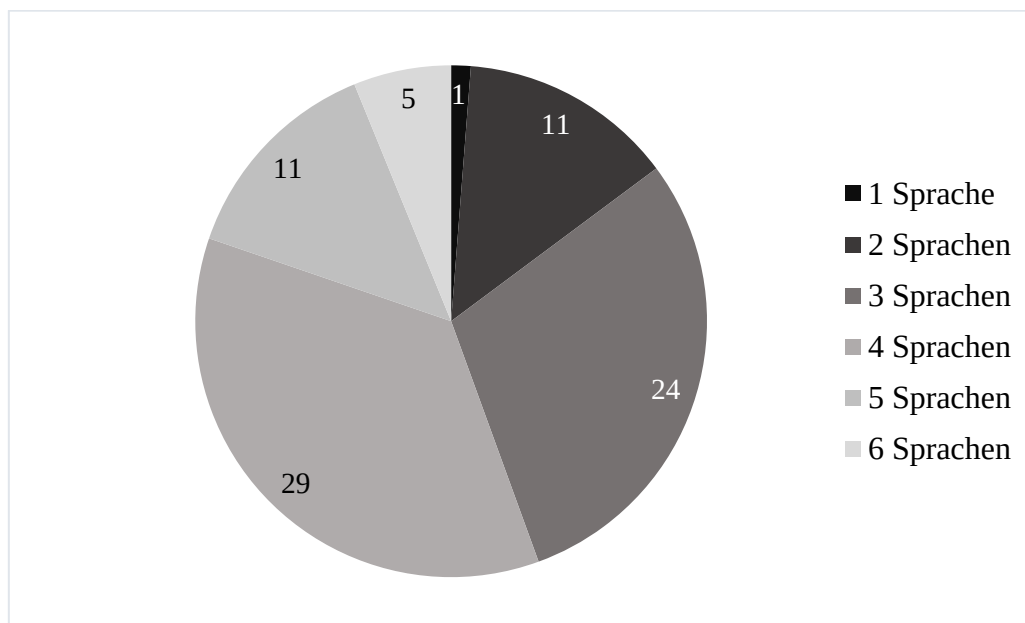


Diagramm 3: Anzahl der gelernten Sprachen

Zwei Drittel der befragten Studierenden erlernten im Laufe ihrer Schul- und Universitätslaufbahn drei oder vier Sprachen. Immerhin elf Studierende eigneten sich neben ihrer Erstsprache fünf weitere Sprachen an und ganze fünf BefragungsteilnehmerInnen gaben an, sechs Sprachen

in einem formalen Lernprozess erlernt zu haben. Jene Person, die bei dieser Frage nur eine Sprache nannte, wuchs mit zwei Erstsprachen (Deutsch und Französisch) auf, und lernte später Englisch dazu.

Unterteilt man die erlernten Sprachen zusätzlich in lebende und tote Fremdsprachen, so zeigt sich ein noch differenzierteres Bild.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 lebende	1	1,2	1,2
	2 lebende	11	13,6	13,6
	3 lebende	12	14,8	14,8
	4 lebende	8	9,9	9,9
	5 lebende	4	4,9	4,9
	6 lebende	1	1,2	1,2
	2 lebende + 1 tote	11	13,6	13,6
	3 lebende + 1 tote	19	23,5	23,5
	4 lebende + 1 tote	7	8,6	8,6
	5 lebende + 1 tote	4	4,9	4,9
	1 lebende + 2 tote	1	1,2	1,2
	2 lebende + 2 tote	2	2,5	2,5
	Gesamt	81	100,0	100,0

Tabelle 5: Anzahl der gelernten Sprachen differenziert nach lebend/tot

Anhand dieser Auflistung wird erkennbar, dass mehr als die Hälfte der befragten Studierenden zumindest eine tote Sprache erlernte. Zudem ist anzunehmen, dass einige Studierende Latein oder Altgriechisch zwar gelernt hatten, dies im Fragebogen jedoch nicht anführten. Denn mehrere Male kam es vor, dass Studierende – obwohl sie bei dieser Frage weder Latein noch Altgriechisch nannten – im weiteren Verlauf des Fragebogens von Situationen im Lateinunterricht berichteten oder auf andere Weise auf ihre Kenntnisse in diesen Sprachen Bezug nahmen. Auch gab es zahlreiche BefragungsteilnehmerInnen, die Latein zwar angaben, es jedoch in Klammer setzten. Insofern ist zu vermuten, dass der Anteil an Studierenden, die zumindest eine tote Sprache gelernt hatten, höher ist als es aus dieser Tabelle hervorgeht.

Hinzu kommt, dass Latein für alle Studienrichtungen an der Romanistik Voraussetzung ist. Alle befragten Studierenden mussten demnach Lateinkenntnisse aus ihrer Schulzeit vorweisen oder diese nachholen und die Zusatzprüfung Latein ablegen. Insofern hätten eigentlich alle BefragungsteilnehmerInnen Latein als eine gelernte Fremdsprache anführen können.

Richtet man den Blick ausschließlich auf die lebenden Fremdsprachen, so zeigt sich, dass die Studierenden im Durchschnitt 3,12 Sprachen pro Person erlernt haben. 30 % der befragten Studierenden erwarb Kenntnisse in zwei lebenden Fremdsprachen, 38 % in drei, 19 % in vier und

11 % in fünf lebenden Fremdsprachen. Damit hätte die vorliegende Stichprobe das EU-Ziel „L1 + 2“ bei Weitem erreicht.

Vier Studierende differenzierten ihre Fremdsprachenkenntnisse, indem sie den Umfang ihrer Kompetenzen näher beschrieben. So meinte beispielsweise einE TeilnehmerIn „Spanisch (zu "vernachlässigen" – 1 Schuljahr)“, einE andereR StudierendeR merkte in Klammer an „Russisch-Kurse gemacht, gelernt wäre aber zu viel gesagt“ und einE TeilnehmerIn schrieb „Englisch, Spanisch, Französisch (Italienisch, Türkisch)“, was vermutlich eine geringere Kompetenz in den beiden letztgenannten Sprachen ausdrücken soll.

Die einzige Person, die sechs lebende Fremdsprachen gelernt hatte, war auch eine der beiden TeilnehmerInnenn, die eine nicht auditiv-verbale Lautsprache, sondern die auf einem manuell-visuellen Medium basierende Österreichische Gebärdensprache nannten.

Die Vielfalt an gelernten Fremdsprachen war enorm. Um einen Überblick zu bekommen, wurde folgende Kategorisierung gewählt: Englisch / lebende romanische Sprachen / Latein. Damit konnten die meisten Sprachenkombinationen abgedeckt werden, wobei immer noch 27 Studierende nicht in dieses Schema passten.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	EN + 1 romanische	10	12,3
	EN + 2 romanische	8	9,9
	EN + 3 romanische	4	4,9
	EN + 1 romanische + LA	11	13,6
	EN + 2 romanische + LA	18	22,2
	EN + 3 romanische + LA	3	3,7
	anderes	27	33,3
	Gesamt	81	100,0

Tabelle 6: Anzahl der gelernten Sprachen differenziert nach Sprachfamilie/Latein

Die am häufigsten gelernte Sprache war Englisch. Nur drei Personen führten Englisch bei diesem Fragebogenitem nicht an. Danach folgten Französisch mit 39 Nennungen, Spanisch mit 37, Italienisch mit 27 und Russisch mit 5 Nennungen. Am häufigsten wurde die Sprachenkombination Englisch + 2 romanische Sprachen + Latein genannt.

Alle Studierenden, die in diesem Schema keiner Kategorie zugeordnet werden konnten, wurden unter dem Punkt „anderes“ zusammengefasst. Hier zeigte sich eine große Vielfalt an erlernten Sprachen. Diese umfasste Ukrainisch, Irisch, Walisisch, Koreanisch, Slowenisch, Portugiesisch, Holländisch, Österreichische Gebärdensprache, Sanskrit, Arabisch, Hebräisch, Katalanisch, Türkisch, Ungarisch, Japanisch sowie Altgriechisch. Insgesamt waren in der Stichprobe 23 erlernte Sprachen vertreten.

Besonders interessant erschien im Zuge der Auswertung die Tatsache, dass zahlreiche Studierende bei diesem Item auch Deutsch als eine von ihnen gelernte Sprache angaben. Da bei dieser Frage die erlernten Fremdsprachen eruiert werden sollten, wurde die Antwort Deutsch bei jenen Studierenden, deren Muttersprache Deutsch war, in der Auswertung nicht miteinbezogen. Trotzdem war dies ein etwas überraschendes Ergebnis. Es illustriert das Bewusstsein der Studierenden, dass Deutsch im Rahmen des schulischen Kontextes auf einer anderen Ebene gelernt wird als im Elternhaus oder im Kindergarten.

5.1.7. Unterrichtsfächer

Mit der nächsten Frage wurden die Unterrichtsfächer der Studierenden eruiert. Zur besseren Übersicht wurden in der Auswertung manche Unterrichtsfächer zusammengefasst. So beinhaltet die Kategorie „Naturwissenschaftliches Fach“ die Unterrichtsfächer Biologie und Umweltkunde, Chemie, Darstellende Geometrie, Geographie und Wirtschaftskunde, Haushaltsökonomie und Ernährung, Informatik, Mathematik und Physik. Dem Oberbegriff „Geistes- oder Sozialwissenschaftliches Fach“ wurden die zwei Fächer Psychologie und Philosophie sowie Geschichte, Sozialkunde & Politische Bildung untergeordnet. Und in der Gruppe „Kunst“ finden sich Bildnerische Erziehung, Musikerziehung, Textiles Gestalten und Werkerziehung.

17 BefragungsteilnehmerInnen studierten neben einer romanischen Sprache ein naturwissenschaftliches Fach und 14 Studierende ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Fach. Das häufigste Zweitfach der befragten Lehramtsstudierenden war Englisch mit 15 Nennungen, dicht gefolgt von Deutsch mit 14 Nennungen. Würde man die Kategorie „Fremdsprachen“ hinzufügen, welche die Zweitfächer Englisch, Italienisch, Spanisch und Französisch in sich vereinigte, so läge diese mit insgesamt 23 Nennungen an erster Stelle.

Sieben Studierende belegten drei Unterrichtsfächer, weshalb sie in dieser Kategorisierung nicht zugeordnet werden konnten.

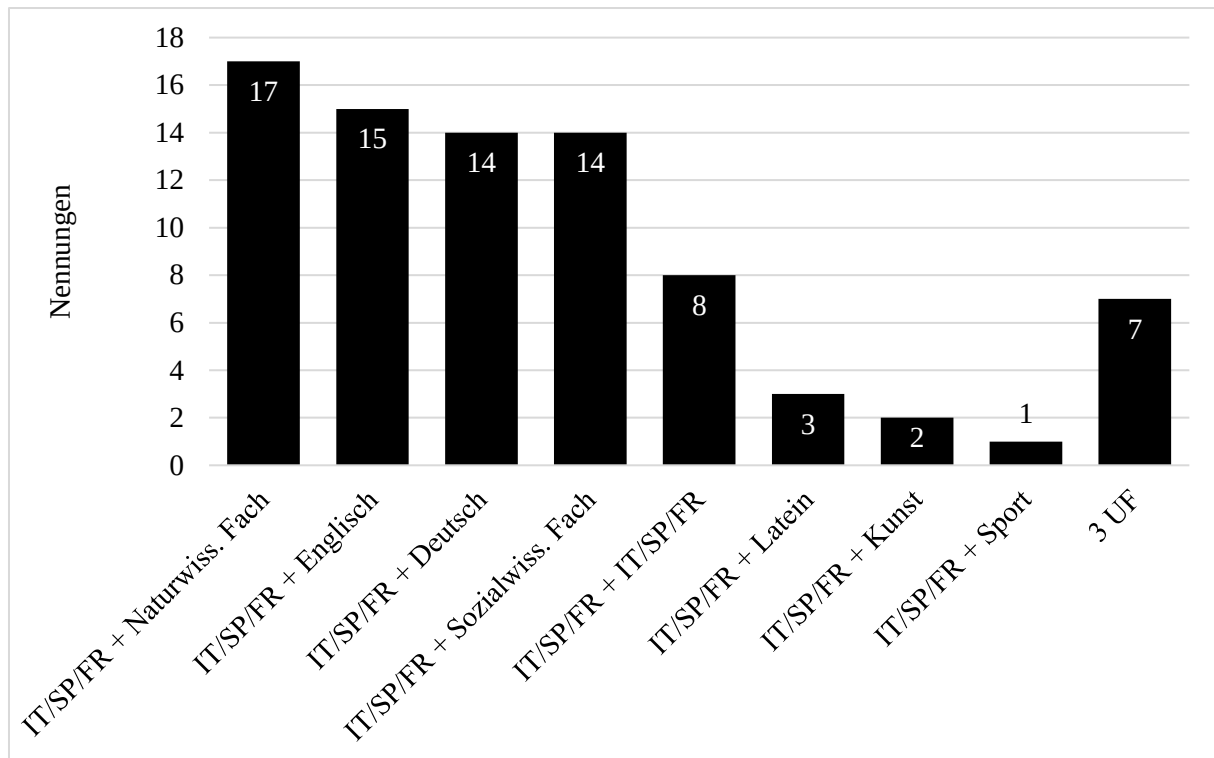


Diagramm 4: Unterrichtsfächerkombinationen

5.1.8. Schulpraktische Ausbildung

Da sich die Studierenden der befragten Stichprobe schon in einem eher fortgeschrittenen Stadium ihres Studiums befanden, sollte auch eruiert werden, welche Teile der schulpraktischen Ausbildung sie bereits absolviert hatten beziehungsweise zum Zeitpunkt der Befragung gerade absolvierten. Die schulpraktische Ausbildung besteht im Diplomstudium Lehramt aus dem Pädagogischen Praktikum einerseits und den beiden Fachbezogenen Praktika andererseits. Das Pädagogische Praktikum ist im ersten Studienabschnitt zu absolvieren, die zwei Fachbezogenen Praktika im Laufe des zweiten Studienabschnittes (vgl. SSC LehrerInnenbildung 2016).

Das Pädagogische Praktikum hatten alle Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung bereits absolviert. 41 % der TeilnehmerInnen gaben an, neben dem Pädagogischen Praktikum bereits ein Fachbezogenes Praktikum absolviert zu haben. Weitere 41 % hatten ihre schulpraktische Ausbildung zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen beziehungsweise waren in diesem Moment gerade bei der Absolvierung ihres zweiten Fachbezogenen Praktikums.

5.2. Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit

Die ersten offenen Fragen des Fragebogens zielten auf die individuellen Erfahrungen der Studierenden mit Mehrsprachigkeit ab. Denn wie in Kapitel 4.6. dargelegt, galt es die Annahme zu überprüfen, dass eigene Erfahrungen mit mehrsprachigkeitsorientiertem Schulunterricht einen Einfluss auf die künftige Unterrichtsgestaltung haben. In diesem Sinne sollten die ersten drei Fragen die Erfahrungen der BefragungsteilnehmerInnen mit Mehrsprachigkeit im Schulunterricht ans Tageslicht bringen. Anschließend folgte eine Frage, die sich auf Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium bezog.

5.2.1. Einbindung anderer Sprachen als die Landessprache im Unterricht

Das erste Fragebogenitem bezüglich der individuellen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit während der eigenen Schulzeit lautete „Hast Du in Deiner Schulzeit Unterricht erlebt, in dem neben der Landessprache auch andere Sprachen eingebunden waren? (z. B. englische Texte in Biologie oder Geographie)“. Bei diesem Punkt war die Stichprobe gespalten. Genau die Hälfte der Befragten bejahte diese Frage, die andere Hälfte verneinte sie.

Anschließend folgte eine offene Frage, die sich an jene Studierenden richtete, die die vorhergehende Frage mit Ja beantwortet hatten. Sie sollten an dieser Stelle erklären, in welcher Form diese Einbindung einer anderen Sprache als der Landessprache geschah.

Bei der Analyse der Antworten wurde nach der Methode der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (¹¹2010) verfahren. Im Rahmen einer induktiven Kategorienbildung konnten insgesamt sechs Antwortkategorien definiert werden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es bei einigen TeilnehmerInnen zu Mehrfachantworten kam, welche sodann in mehreren Kategorien mitgezählt wurden.

Kategorie	Details	Nennungen
Einzelne fremdsprachige Unterrichtsmaterialien in Nicht-Sprachfächern		36
	englische Texte/Filme in Nicht-Sprachfächern	33
	• Geschichte • Biologie • Geographie • Psychologie und Philosophie • Physik • Naturwissenschaften • Chemie • Musik	davon: 9 4 4 2 2 1 1 1

	• Mathematik • Pädagogik • anderen Fächern/keine konkrete Fächerangabe	1 1 1 6
	Videos in 2. lebender Fremdsprache mit englischen Untertiteln	1
	themenspezifischer Spracheinsatz (z. B. französische Revolution => Französisch)	1
	englische Definitionen im Buch	1
Einzelne Nicht-Sprachfächer in bestimmten Jahrgängen gänzlich auf Englisch		10
	Unterricht auf Englisch in • Geschichte • Geographie • Musik • Biologie • Bildnerische Erziehung • Pädagogik	3 2 2 1 1 1
Spezieller Schultypus/eigenes Schulfach/spezielles Prüfungsformat		8
	bilingualer Schultyp: gesamter Unterricht in zwei Sprachen	2
	alle Unterrichtsfächer auf Englisch/Französisch	2
	Sprachenzweig/bilingualer Zweig mit Englisch als Arbeitssprache in bestimmten Nebenfächern	2
	Unterrichtsfach: Internationale Kommunikation in der Wirtschaft	1
	mündliche Matura teils in Fremdsprache	1
Einbindung der L1 Sprachen der SuS		1
	viele Sprachen in der Klasse wurden immer wieder eingebunden (z. B. Märchen in allen Sprachen laut erzählt)	1
Sprach- und fächerübergreifende Projekte		1
	sprachübergreifende Projekte Deutsch-Italienisch	1

Bezug im Sprachenunterricht auf andere Sprachen		1
	im Spanischunterricht Bezug auf Englisch und Französisch	1

Tabelle 7: Erfahrung mit der Einbindung anderer Sprachen als die Landessprache in den Unterricht (Mehrfachantworten)

Die meisten Antworten entfielen auf jene Kategorie, die mit der Bezeichnung „Einzelne fremdsprachige Unterrichtsmaterialien in Nicht-Sprachfächern“ betitelt wurde. Auffallend an diesen Nennungen war – neben ihrer Menge – ihre große Ähnlichkeit in der Formulierung. Dass derart ähnliche und derart viele Antworten auf diese Kategorie entfielen, könnte an der Formulierung des Fragebogenitems liegen. Denn nach der eigentlichen Frage fand sich in Klammer der Zusatz „z. B. englische Texte in Biologie oder Geographie“. Durch dieses Beispiel könnte eine leichte Suggestivfrage entstanden sein, die die Mehrheit der Studierenden zu Antworten in genau dieser Richtung bewegte.

Andererseits ist auch zu vermuten, dass das Verwenden von englischen Texten in Nicht-Sprachfächern recht einfach organisiert werden kann und in der Realisierung sicherlich unkomplizierter ist als Nicht-Sprachfächer gänzlich auf Englisch oder einer anderen Sprache zu unterrichten, bilinguale Zweige zu etablieren oder fächerübergreifende Projekte zu organisieren. Auch hierin könnte also ein Grund für die häufige Nennung dieser Antwort liegen.

Des Weiteren fällt bei den Antworten zu dieser Frage eine starke Dominanz des Englischen auf. In den ersten beiden Kategorien bezogen sich alle Antworten bis auf eine auf den Gebrauch von Englisch in anderen Fächern. Wenn in der Schule neben der Landessprache eine andere Sprache in den Unterricht eingebunden wurde, so war dies also in beinahe allen Fällen Englisch. Insofern findet sich De Cillias Feststellung, dass im Schulsystem verstärkt Zweisprachigkeit in der Landessprache und Englisch anstatt Mehrsprachigkeit gefördert wird, bestätigt (vgl. De Cillia 2008: 78, De Cillia 2013: 10).

Acht Studierende berichteten von bilingualen Schulformen oder Schulzweigen beziehungsweise von speziellen Unterrichtsfächern oder Prüfungsformaten, in denen mehrere Sprachen miteinander kombiniert wurden. Andere Arten der Einbindung von Nicht-Landessprachen in den Unterricht in Form von Aktivierung der Erstsprachen der SchülerInnen, sprach- oder fächerübergreifenden Projekten oder Bezugnahme im Unterricht einer zweiten oder dritten lebenden Fremdsprache auf bereits gelernte Sprachen wurde von jeweils nur einer befragten Person genannt.

5.2.2. Verwendung von Texten in nicht gelernten Sprachen im Unterricht

Mit der nächsten Frage sollte eruiert werden, ob die befragten Studierenden in ihrer Schulzeit Unterricht erlebt hatten, in dem mit Texten in Sprachen, die die SchülerInnen nicht gelernt hatten, gearbeitet wurde. Auf diese Entscheidungsfrage antworteten 72 Studierende, also fast 90 % der BefragungsteilnehmerInnen, mit Nein. Lediglich acht Personen bejahten diese Frage.

Dementsprechend war die Anzahl der Antworten auf die nachfolgende offene Frage eher begrenzt. Neun Studierende erläuterten ihre Erfahrungen etwas genauer, wobei sich trotz der geringen Menge an Antworten sehr unterschiedliche Erfahrungen zeigten. Auf eine Kategorisierung wurde bei diesem Fragebogenitem verzichtet, da die Antworten zu divers und nicht in ausreichender Menge vorhanden waren.

Bei den zwei toten Sprachen Latein und Altgriechisch gab es zwei Fälle, in denen Texte in der jeweils anderen, nicht gelernten Sprache in den Unterricht integriert wurden. So meinte einE TeilnehmerIn „in Latein hat der Lehrer manchmal Passagen aus altgriechischen Texten zitiert“, umgekehrt wurden bei einer/einem Studierenden „lateinische Texte im Griechischunterricht“ behandelt.

Das Thema Musik fiel ebenfalls zwei Mal. Laut einer befragten Person wurden „in Musik viele Wörter aus dem Italienischen“ integriert. EinE andereR StudierendeR führte in ihrer/seiner Antwort aus: „maximal im Chor: schwedische, ungarische, afrikanische Lieder“.

Zwei Studierende berichteten von Erfahrungen mit nicht gelernten Sprachen im Unterricht im Rahmen von Literaturarbeit. So seien laut einer befragten Person „literarische Texte in Italienisch und Latein“ besprochen worden und eine andere Person erklärte „wenn z. B. internationale Literatur behandelt wurde: einzelne Absätze in Originalsprache (z. B. Französisch) + Erklärung auf Deutsch“.

EinE BefragungsteilnehmerIn, die in der vorhergehenden Frage angab, alle Unterrichtsfächer auf Englisch gehabt zu haben, kreuzte bei diesem Fragebogenitem die Antwortoption Nein an. In der offenen Antwort meinte sie/er jedoch anschließend „obwohl: Englisch konnte ich am Anfang sehr wenig, ich lernte also die Sprache auch in z. B. Mathematik“. Anscheinend hatte die befragte Person zu Beginn der Schullaufbahn eine gewisse Kompetenz in Englisch, doch überstiegen die mathematischen Aufgabenstellungen offensichtlich ihre Englischkenntnisse. Hier wurde sie also mit Texten in einer Fremdsprache konfrontiert, die sie noch nicht ausreichend gut gelernt hatte.

EinE StudierendeR berichtete davon, dass mit nicht gelernten Sprachen „experimentell im Deutschunterricht“ gearbeitet wurde. Schließlich gab es eineN BefragteN, die/der sich auf die vielfältigen Erstsprachen der SchülerInnen bezog und meinte „Texte in anderen Sprachen bearbeitet, da mehr als 15 Sprachen in meiner Klasse gesprochen wurden“.

Die Einbindung von Texten in Sprachen, die die SchülerInnen (noch) nicht gelernt haben, scheint also eine äußerst selten praktizierte Vorgehensweise zu sein. Bei den wenigen Fällen, wo diese Methode angewendet wird, zeigte sich jedoch ein relativ breites Spektrum an Einsatzmöglichkeiten.

5.2.3. Rückgriff im Fremdsprachenunterricht auf bereits gelernte Sprachen

Die nächste Frage bezog sich explizit auf den schulischen Fremdsprachenunterricht. Die BefragungsteilnehmerInnen sollten angeben, ob sie in ihrer Schulzeit Fremdsprachenunterricht erlebt hatten, in dem auf andere bereits gelernte Sprachen zurückgegriffen wurde. Genau zwei Drittel der befragten Studierenden bejahten diese Frage.

In einem zweiten Schritt sollten die Studierenden beschreiben, in welcher Form diese Bezugnahme auf bereits gelernte Sprachen von statten ging. 55 Studierende führten ihre Erfahrungen näher aus, wobei die Antworten von einem einzigen Wort bis hin zu recht detaillierten Beschreibungen mehrerer Methoden reichten. Im Rahmen der Analyse konnten die Äußerungen der befragten Studierenden in sechs Kategorien zusammengefasst werden. Es sei darauf hingewiesen, dass zahlreiche TeilnehmerInnen mehrere verschiedene Aspekte notierten, die in der Analyse in der jeweiligen Kategorie mitgezählt wurden.

Kategorie	Details	Nennungen
Vokabel/Wortschatzarbeit/Wortherkunft/Lexis		35
	Erlernen/Ableiten neuer, ähnlicher Vokabel • allgemein (ohne konkrete Sprachenkombination) • Französisch-Englisch • Französisch-Latein • Englisch-andere Sprachen • Italienisch-Englisch • Italienisch-Französisch • Latein-andere Sprachen • Deutsch-Englisch • Italienisch-Latein • Spanisch-Französisch	11 6 3 2 2 2 2 1 1 1
	Ableiten von Begriffen/Erschließung der Wortherkunft • andere Sprachen • lateinische Wurzel	3 1
Bezugnahme/Vergleiche/Verweise		26
	Rückgriff in	

	• Spanisch auf Englisch • anderen Sprachen auf Latein • Spanisch auf Französisch • Spanisch auf Latein • Italienisch auf Latein • Latein auf Französisch • Englisch auf Deutsch • Englisch auf Französisch • Italienisch auf Französisch • Italienisch auf Spanisch • Latein auf Englisch • Latein auf Italienisch • andere Sprachen auf Altgriechisch	4 3 3 3 2 2 1 1 1 1 1 1 1
	Vergleich/Verweis/Rückgriff allgemein	2
Grammatik		17
	Vergleiche/Zusammenhänge in Grammatik • allgemein (ohne konkrete Sprachenkombination) • Italienisch-Französisch • Englisch-Französisch • Latein-Französisch • Englisch-Deutsch • Latein-andere Sprachen	6 5 2 2 1 1
Aussprache		1
	Vergleiche bezüglich der Aussprache	1
Tipps/Hinweise in Schulbüchern als Lernhilfe		1
	Vermerke/Hinweise und Tipps in Schulbüchern, die das Lernen erleichtern sollten	1
Untertitel bei fremdsprachigen Videos		1
	Untertitel bei Videos in anderen Sprachen	1

Tabelle 8: Erfahrung mit Rückgriffen auf bereits gelernte Sprachen im Fremdsprachenunterricht (Mehrfachantworten)

Wie die Tabelle zeigt, konzentrierten sich die Äußerungen der Studierenden um drei große Bereiche. Die meisten Antworten entfielen auf jene Kategorie, die Rückgriffe in andere Sprachen im Rahmen der Wortschatzarbeit, des Vokabellernens und -ableitens sowie der Erschließung der Wortherkunft umschließt. Von den insgesamt 81 Aussagen bezogen sich 41 % auf diesen Themenbereich. Als klassische Beispiele dieser Kategorie können folgende Aussagen herangezogen werden:

- „Italienisch baute insbesondere beim Erlernen neuer Vokabel auf bereits gelernte französische auf (z. B. zwei- bzw. mit Deutsch dreisprachige Vokabellisten)“
- „Verbindungen zwischen Italienisch und Latein, speziell hinsichtlich Vokabeln“
- „in Französisch wurde auf ähnliche Englisch-Vokabel zurückgegriffen“

- „Vokabelarbeit (Italienisch hat viele Ähnlichkeiten mit Französisch)“
- „bei Vokabeln im Französischunterricht wurde manchmal auf Englisch zurückgegriffen, um Gemeinsamkeiten/Unterschiede hervorzuheben“
- „Herstellen von Verknüpfungen und "Eselsbrücken" zu Vokabeln und Ausdrücken aus anderen Sprachen“
- „vor allem bei Vokabeln, z. B. Englisch als Eselsbrücke“
- „Italienischunterricht: bei Ähnlichkeiten mit englischen Wörtern machte uns Lehrerin darauf aufmerksam“

Auch das Ableiten von Begriffen aus andere Sprachen beziehungsweise etymologisches Arbeiten wurde mehrmals erwähnt. Konkrete Äußerungen zu diesem Themengebiet lauteten:

- „Verweise auf lat. Ausdrücke, Wortherkünfte“
- „nur etymologisch bei Erschließung neuer Wörter (durch mündliche Hinweise der Lehrperson)“

Die zweite Kategorie beinhaltet alle Äußerungen, die eine allgemeine Bezugnahme beziehungsweise generelle Vergleiche zwischen gelernten Sprachen ausdrückten, ohne sich konkret auf einzelne Bereiche des Sprachenlernens zu beziehen. Diese Kategorie soll anhand folgender Beispiele veranschaulicht werden:

- „im Englischunterricht wurden immer wieder Transferbeispiele des Französischen und Deutschen für Englisch genannt“
- „im Spanischunterricht wurde auf Französisch/Latein zurückgegriffen“
- „bei Spanisch konnte ich auch Latein und Englisch zurückgreifen“
- „Spanisch und Latein konnte auf Englisch/Französisch aufgebaut werden“
- „Spanisch mit Englisch verglichen“

Obwohl diese Aussagen teilweise etwas vage blieben, zeigen sie doch, dass im Sprachenunterricht offensichtlich immer wieder auf andere Sprachen Bezug genommen wurde. Wie dieser Rückgriff auf bereits gelernte Sprachen vor sich ging, kann aus den Antworten dieser Kategorie jedoch nicht herausgelesen werden.

Immerhin 17 Aussagen bezogen sich auf den Bereich der Grammatik. In diesen Antworten fiel oftmals einfach nur das Schlagwort „Grammatik“. Zu den ausführlicheren Antworten zählten unter anderem nachfolgende Äußerungen:

- „Zusammenhänge in Grammatik hergestellt (Englisch und Französisch bzw. Latein und Französisch)“
- „im Italienischunterricht: Vergleich mit dem Französischen (z. B. Endungen der Verben)“

- „Grammatik FR-IT wurde verglichen; in EN: Bezüge zum Deutschen in Bezug auf Satzbau“
- „zur besseren Erklärung der Zeiten“
- „ähnliche Grammatikregeln“
- „Italienisch als Wahlfach ab der 7. Klasse AHS, Französisch seit der Unterstufe: Methode: Vergleich grammatikalischer Strukturen“

Bei grammatikalischen Aspekten scheinen demnach zahlreiche Lehrpersonen auf ähnliche Strukturen in anderen Sprachen zu verweisen.

Drei Antworten konnten keiner Kategorie zugeordnet werden, da sie sich auf andere Aspekte des Fremdsprachenunterrichts bezogen. Einmal wurde der „Vergleiche bezüglich der Aussprache“ erwähnt, eine befragte Person nannte „Vermerke/Hinweise und Tipps in Schulbüchern, die das Lernen erleichtern sollten“ und einE StudierendeR gab an, im Fremdsprachenunterricht mit „Untertiteln bei fremdsprachigen Videos“ Erfahrungen gemacht zu haben.

Im Allgemeinen antworteten die Studierenden bei dieser Frage recht nüchtern und sachlich, Wertungen tauchten kaum auf. Einige Male fiel das Stichwort „Eselsbrücke“, was in gewisser Weise als ein positiver Effekt der Einbindung von bereits gelernten Sprachen interpretiert werden kann. Nur zwei Studierende drückten in ihrer Antwort eine tatsächliche Wertung aus, die beide Male positiv ausfiel:

- „[...] v. a. der Querverweis zwischen Spanisch und Französisch war sehr hilfreich“
- „Ich persönlich habe darauf zurückgegriffen, um mir den Spracherwerb zu erleichtern, aber Lehrer selbst haben in ihren Fächern nie auf andere bereits gelernte Sprachen zurückgegriffen.“

5.2.4. Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium

Nach den persönlichen Erfahrungen der befragten Studierenden zu Mehrsprachigkeit im Schulunterricht wurde in einem nächsten Schritt nach ihren Erfahrungen mit diesem Thema im Lehramtsstudium gefragt. Die BefragungsteilnehmerInnen sollten zuerst angeben, ob sie in ihrem Lehramtsstudium das Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik behandelt hatten. Auf diese Frage antworteten 59 TeilnehmerInnen, also beinahe drei Viertel der Stichprobe, mit Ja.

Jene 22 Studierenden, die die Frage verneinten, hatten neben Französisch, Italienisch oder Spanisch als zweites Unterrichtsfach entweder Englisch (6), ein sozialwissenschaftliches Fach (6), ein naturwissenschaftliches Fach (4), eine der drei romanischen Sprachen (3), ein künstlerisches Fach (2) oder Sport (1). Hierbei fällt also auf, dass alle Studierenden, die Deutsch als zweites Unterrichtsfach haben, mit Ja antworteten.

Anschließend wurden die TeilnehmerInnen gebeten, anzugeben, in welcher Form beziehungsweise in welchen Kursen sie mit dem Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik in Berührung gekommen waren. Obwohl die Antworten auf den ersten Blick sehr umfangreich und divers waren, konnten sie in nur drei Kategorien zusammengefasst werden, wie die folgenden Tabelle zeigt.

Kategorie	Details	Nennungen
Kurse		79
	Romanistik • AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft 2 • Sprachwissenschaftliches SE • VO Fachdidaktik • AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft 3 • AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft allgemein • VO Besondere Unterrichtslehre • AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft 1 • mehrere VOs • Seminar Linguistik/Landeswissenschaft • AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft 4 • Sprachwissenschaftliche VO: Mehrsprachige Erziehung und Bildung	40 8 8 6 5 3 3 2 2 1 1 1
	Germanistik • SE/VO/UE in DaF/DaZ • Fachdidaktik zur Mehrsprachigkeit • PS Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit • SE Mehrsprachigkeit • SE Deutsch in der Migrationsgesellschaft • SE Mehrsprachige Literatur im Deutschunterricht • allgemein auf der Germanistik	22 10 3 3 2 2 1 1
	LehrerInnenbildung • SE "Chancen und Grenzen von Mehrsprachigkeit in der Schule" • allgemein auf der LehrerInnenbildung • LV "Inklusive Schule und Vielfalt" • im PÄP	6 2 2 1 1
	Anglistik • Fachdidaktik • VOs in STEOP	3 2 1
	Latein • Fachdidaktik	1

	Polnisch • in einer fachdidaktischen Übung	1
	LVs ohne konkrete Studienrichtung	6
Inhalte		14
	Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit	4
	Ideen für Unterrichtsgestaltung	3
	theoretischer Input/Reflexion	2
	Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Erlernen weiterer Sprachen	2
	Wortschatzarbeit	2
	landeskundliche Aspekte von Mehrsprachigkeit	1
Wertung		14
	zu kurz/zu wenig	5
	theorielastig	4
	sehr allgemein/oberflächlich	3
	gutes Angebot auf Germanistik	2

Tabelle 9: Erfahrung mit Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium (Mehrfachantworten)

Dass die meisten Nennungen auf die Romanistik entfielen, bedeutet nicht automatisch, dass an der Romanistik die meisten Kurse zum Thema Mehrsprachigkeit angeboten werden. Zur Verdeutlichung: Von allen 81 BefragungsteilnehmerInnen, die alle mindestens ein Unterrichtsfach an der Romanistik studierten und somit potentiell über ihre Erfahrung mit Mehrsprachigkeit an der Romanistik berichten hätten können, bezogen sich 40 Nennungen auf die Romanistik. Die 14 Studierenden, deren zweites Unterrichtsfach Deutsch ist, kamen auf 22 Nennungen bezüglich Kursen auf der Germanistik. Von den 15 Studierenden mit dem zweiten Unterrichtsfach Englisch kamen lediglich drei Äußerungen, die sich auf die Anglistik bezogen. Es ist also eindeutig erkennbar, dass dem Thema Mehrsprachigkeit an der Germanistik eine größere Bedeutung zugemessen wird als an der Romanistik oder der Anglistik. Diese Tatsache unterstrich einE BefragungsteilnehmerIn mit den Worten „Ja, aber nicht an Romanistik! nur auf Germanistik“.

An der Romanistik widmet man sich dem Thema Mehrsprachigkeit vor allem in fachdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Kursen. An der Germanistik liegt der Schwerpunkt ganz klar im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die meisten Kurse behandeln Aspekte der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.

Bezüglich der behandelten Themen ließen sich sechs verschiedene Bereiche ausmachen. In dem großen Themenfeld Mehrsprachigkeit durch Migration berichteten die befragten Studierenden von Kursen, in denen gesprochen wurde über

- den Umgang mit Kindern, die alle andere Niveaus in Deutsch haben,
- die Schwierigkeiten und Chancen von Mehrsprachigkeit im Unterricht,
- die Problematik der Gleichberechtigung bei der Notengebung und
- den Umgang mit mehrsprachigen SchülerInnen.

Vier Studierende machten im Lehramtsstudium die Erfahrung, dass Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Erlernen weiterer Sprachen besprochen wurde. Einerseits wurde darüber gesprochen, „inwiefern das Beherrschen mehrerer Sprachen das Erlernen einer neuen Sprache beeinflusst“, andererseits wurde die „Wichtigkeit, verschiedene Sprachen miteinander in Verbindung zu bringen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten“ betont. Auch bezüglich der Wortschatzarbeit erwähnten zwei Studierende, dass im Sinne der Mehrsprachigkeitsförderung „Vokabeln mit Hilfe anderer Sprache(n) erraten“ werden können und die „Vermittlung und Arbeit am Wortschatz“ mehrsprachig geschehen sollte.

Drei andere Studierende berichteten von Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium im Rahmen von Übungen zu konkreter Unterrichtsgestaltung. Dabei sollten die Studierenden erproben, wie man Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbinden kann, indem sie konkrete Stundenbilder, Stundenvorbereitungen und Aufgaben erstellten, mit denen die SchülerInnen die Möglichkeiten haben sollten, verschiedene Sprachen miteinzubeziehen.

Von zwei BefragungsteilnehmerInnen wurde erwähnt, dass in einer Lehrveranstaltung zuerst mittels entsprechender Literatur theoretischer Input angeboten und anschließend in Gesprächsrunden über Mehrsprachigkeit diskutiert und reflektiert wurde. Schließlich meinte eine befragte Person, dass sie in einem sprachwissenschaftlichen Seminar „über Mehrsprachigkeit im Sprachraum Spaniens gesprochen“ hatte.

Im Gegensatz zur vorhergehenden Frage, bei der sich in den Antworten kaum Wertungen fanden, machten die TeilnehmerInnen bei diesem Fragebogenitem 14 wertende Äußerungen. Für fünf Studierende kommt die Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium zu kurz. Das Thema werde lediglich „kurz angeschnitten“ und „nicht sehr ausführlich“ behandelt, weshalb sich die Studierenden „nicht mehr an die Inhalte erinnern“ könnten.

Außerdem überwiege laut vier Studierenden bei der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen die Theorie. Die Thematik Mehrsprachigkeit werde „in erster Linie theoretisch“ behandelt und die Ausführungen seien „nicht auf Didaktik ausgelegt“. Das Lehramtsstudium biete „wenig Praxis“ in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Studierenden wünschen sich einen „konkreteren Zugang“ zu diesem Thema.

Des Weiteren wurde von drei Befragten angemerkt, dass die Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit „eher allgemein“ und „nicht sehr konkret“ sei und insgesamt „sehr oberflächlich“ bleibe.

Zwei Studierende, deren zweites Unterrichtsfach Deutsch war, meinten, dass „auf der Romanistik nicht viel“ zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik gemacht werde. Gleichzeitig betonten sie, dass die Germanistik viele Lehrveranstaltungen in diesem Themengebiet anbiete. Großteils waren die Wertungen demnach negativ behaftet. Einzig die Germanistik wurde für ihr Engagement bei der Thematisierung von Mehrsprachigkeit gelobt.

5.3. Konkretes Wissen über Mehrsprachigkeit

Nachdem auf die persönlichen Erfahrungen der Studierenden mit Mehrsprachigkeit eingegangen wurde, sollte anschließend die Wissenskomponente im Mittelpunkt stehen. Deshalb sollten die nachfolgenden zwei Fragen einerseits über das Wissen der Studierenden bezüglich konkreter Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik Aufschluss geben und andererseits zeigen, inwieweit den BefragungsteilnehmerInnen der Begriff „rezeptive Mehrsprachigkeit“ bekannt war.

5.3.1. Wissen über Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bei der ersten der beiden „Wissensfragen“ sollten die Studierenden angeben, ob sie konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik kannten. Mehr als zwei Drittel der Befragten verneinten diese Frage. Eine Korrelation zwischen der Studiendauer an der Romanistik und dem Wissen der BefragungsteilnehmerInnen über Mehrsprachigkeitsdidaktik konnte nicht nachgewiesen werden. Bezüglich der Unterrichtsfächerkombination gab es hingegen deutliche Unterschiede. Aus der nachfolgenden Kreuztabelle geht klar hervor, dass Studierende mit dem Zweitfach Deutsch am häufigsten angaben, konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu kennen. Von den Studierenden mit der Fächerkombination „IT/SP/FR + Deutsch“ antworteten beinahe zwei Drittel mit Ja, bei allen anderen Fächerkombinationen war es maximal ein Drittel.

			Ja	Nein	Gesamt
UF	IT/SP/FR + Naturwiss. Fach	Anzahl	4	13	17
		% innerhalb von UF	23,5	76,5	100,0
	IT/SP/FR + Englisch	Anzahl	5	10	15
		% innerhalb von UF	33,3	66,7	100,0
	IT/SP/FR + Deutsch	Anzahl	9	5	14
		% innerhalb von UF	64,3	35,7	100,0

	IT/SP/FR + Sozialwiss. Fach	Anzahl	2	10	12
		% innerhalb von UF	16,7	83,3	100,0
	IT/SP/FR + IT/SP/FR	Anzahl	2	6	8
		% innerhalb von UF	25,0	75,0	100,0
	IT/SP/FR + Latein	Anzahl	1	2	3
		% innerhalb von UF	33,3	66,7	100,0
	IT/SP/FR + Kunst	Anzahl	0	2	2
		% innerhalb von UF	0,0	100,0	100,0
	IT/SP/FR + Sport	Anzahl	0	1	1
		% innerhalb von UF	0,0	100,0	100,0
	Gesamt	Anzahl	23	49	72
		% innerhalb von UF	31,9	68,1	100,0

Tabelle 10: Kreuztabelle zum Zusammenhang Unterrichtsfächerkombination – Wissen über Mehrsprachigkeitsdidaktik

Dass insgesamt nur knapp ein Drittel der BefragungsteilnehmerInnen angab, konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu kennen, erscheint insbesondere im Vergleich zum Ergebnis des vorhergehenden Fragebogenitems interessant. Denn wie in Kapitel 5.2.4. dargestellt, meinten fast drei Viertel der BefragungsteilnehmerInnen, dass sie in ihrem Lehramtsstudium das Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik behandelt hatten. Dass nun lediglich weniger als ein Drittel der befragten Studierenden auch konkrete, didaktische Methoden kennt, ist ein wenig überraschend. Offenbar wird das Thema Mehrsprachigkeit häufig allgemein und theoretisch besprochen, aber nicht auf die konkrete Unterrichtsgestaltung umgemünzt.

Im Anschluss sollten die Studierenden, die mit Ja geantwortet hatten, darlegen, welche Methoden sie kannten.

Kategorie	Details	Nennungen
Aufbau auf vorhandenem (Sprach-)Wissen		9
	Vokabelarbeit	6
	allgemein	2
	Grammatik	1
Sprachvergleich		8
L1 Sprachen der SchülerInnen einbeziehen		6
	Erstsprachen thematisieren und einbinden	4
	Sprachenportraits	2
Interkulturalität		3
Sprach-/fächerübergreifendes Arbeiten		2

Scaffolding		2
Sprachwechsel		2
	Translanaguaging	1
	Code Switching	1
Sprachsensibler Fachunterricht		1

Tabelle 11: Wissen über Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Von den 24 Studierenden, die auf die offene Frage antworteten, meinten neun TeilnehmerInnen, dass man im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits vorhandenes Wissen oder bereits gelernte Sprachen als Hilfestellung nehmen sollte, um darauf aufzubauen. Sechs Nennungen entfielen auf Methoden der Wortschatzarbeit. Hier könne man im Sinne der Förderung von Mehrsprachigkeit „bei der Vokabelarbeit ähnlich klingende Vokabel verschiedener Sprachen auflisten“, „unbekanntes Vokabular mit Hilfe anderer Sprachen erschließen“ oder die SchülerInnen ein „Vokabelheft mit z. B. 3 Spalten anlegen lassen“. Außerdem könne man bei der Wortschatzarbeit mit den SchülerInnen mit Formen der „Semantisierung z. B. anhand eines Vergleiches (sog. "falsche Freunde")“ arbeiten. Ebenfalls sei es wichtig, „Strukturen/Grammatik zu vergleichen und Ähnlichkeiten zu nutzen“.

Von den 24 Studierenden, die auf die offene Frage antworteten, bezogen sich acht TeilnehmerInnen auf Formen des Sprachenvergleichs. Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik könne man „Vergleiche ziehen“, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier Sprachen hervorheben“, „auf ähnliche Sprachen verweisen“ und „kontrastierend arbeiten“. Außerdem sei es wichtig, „dass man Parallelen zu Sprachen erwähnt, die die SuS schon können“.

Das Einbinden der im Klassenraum vorhandenen Sprachenvielfalt wurde von sechs BefragungsteilnehmerInnen angesprochen. Als Lehrperson sei es beispielsweise möglich, „SuS mit anderer Muttersprache nach Gemeinsamkeiten fragen“ und „die Mehrsprachigkeit in einer Schulklasse produktiv einzusetzen, evtl. Texte (Märchen) in den Muttersprachen erzählen zu lassen“. Zudem könne man im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik „andere Erstsprachen in den Unterricht einbeziehen und thematisieren“ sowie „immer wieder auf [...] L1 von SuS verweisen“. Zwei Mal fiel die Idee, im Unterricht mit „Sprachenportraits“ zu arbeiten, was auch eine Form der Visualisierung und Bewusstseinsmachung der vorhandenen Sprachen in der Klasse darstellt.

Drei Äußerungen bezogen sich auf interkulturelle Themenbereiche. So müsse im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik das „interkulturelle Verstehen“ gefördert werden und „interkulturelle Pädagogik“ eingesetzt werden. Beispielsweise könnten „verschiedene Gruppen zu verschiedenen Sprachen recherchieren und danach vorstellen“, sodass alle SchülerInnen allen

Gruppen zuhören und auf diese Weise neue Einblicke in andere Sprachen und Kulturen erhalten können.

Laut zwei TeilnehmerInnen gehöre es zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, sprach- und fächerübergreifend zu arbeiten. In der Schule sollten die Lehrkräfte „in und mit anderen Sprachen arbeiten“ sowie „fächerübergreifenden Unterricht (z. B. Englisch in Biologie usw.)“ anbieten.

Des Weiteren fielen als konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik zwei Mal „scaffolding“ und ebenfalls zwei Mal Formen des Sprachwechsels, nämlich „translanguaging“ und „code switching“.

Eine befragte Person gab an, im Rahmen des Zusatzmodules DaF/DaZ über die Methode des „sprachsensiblen Fachunterrichts“ gelernt zu haben.

Insgesamt spielte in den Antworten die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Während sich manche Studierende eher allgemein über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Unterricht äußerten, nannten andere sehr konkrete Methoden wie zum Beispiel dreispaltige Vokabelhefte, translanguaging oder Sprachenportraits. Auch bezogen sich die Antworten sowohl auf die Einbindung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit als auch auf Methoden der Förderung von fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit.

5.3.2. Assoziationen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit

Die anschließende Frage war eine ganz offene ohne vorherige Entscheidungsfrage. Die Studierenden sollten beschreiben, was ihnen spontan zum Begriff „rezeptive Mehrsprachigkeit“ einfiel. Diese offene Frage nach spontanen Assoziationen wurde von 71 Studierenden beantwortet. Die meisten BefragungsteilnehmerInnen führten eine Assoziation an, einige wenige schrieben zwei Gedanken nieder. So ergaben sich insgesamt 73 Assoziationen.

Kategorie	Details	Nennungen
Sprachen passiv verstehen, aber nicht/kaum aktiv produzieren können		21
	passive Kompetenzen, aber gar keine produktiven Kompetenzen	13
	passive Kompetenzen und eingeschränkte/fehlerhafte produktive Kompetenzen	8
nicht gelernte Sprachen dank anderer/ähnlicher Sprachen verstehen können		14
	konkreter Bezug zu romanischen Sprachen	8

	allgemein, ohne Nennung von Sprachen	6
Sprachen verstehen können/passive Kompetenzen in mehreren Sprachen		11
Sprachen lernen durch Hören/Lesen		5
Lesen/Hören von mehrsprachigen Texten		4
passive Kompetenzen schneller/einfacher vorhanden als produktive		2
Wertungen		2
keine Ahnung		5
unverständliche Antworten		9

Tabelle 12: Assoziationen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit (Mehrfachantworten)

Spitzenreiterin bei den Assoziationen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit ist die Kategorie „Sprachen passiv verstehen, aber nicht aktiv produzieren können“ mit 21 Nennungen. Die Äußerungen, die in dieser Kategorie zusammengefasst wurden, waren in ihren Formulierungen und in ihrem Inhalt sehr ähnlich, teilweise beinahe identisch. Deshalb konnten lediglich zwei Unterkategorien definiert werden. In der ersten Unterkategorie befinden sich jene 13 Aussagen, laut denen bei rezeptiver Mehrsprachigkeit über passive Kompetenzen in mehreren Sprachen verfügt wird, jedoch keinerlei Sprachproduktion möglich ist. Dies soll anhand einiger Beispiele verdeutlicht werden:

- „dass man andere Sprachen versteht, ohne sie aktiv anwenden zu können“
- „man versteht (hören oder lesen) Wendungen aus "anderen" Sprachen ohne sie selbst aktiv (schreiben oder sprechen) produzieren zu können“
- „z. B. einE SchülerIn versteht (rezeptiv) im Hör- bzw. Leseverstehen mehrere Sprachen, aber kann diese nicht in der Produktion verwenden“
- „dass man mehrere Sprachen zwar verstehen, aber nicht aktiv verwenden kann (nicht sprechen, schreiben)“
- „nur Lesen oder Hören, keine Sprachproduktion, dafür diese Kompetenz in mehreren Sprachen“

Die anderen acht Antworten dieser Kategorie drückten aus, dass bei rezeptiver Mehrsprachigkeit neben den passiven Sprachkenntnissen auch beschränkte, fehler- oder lückenhafte produktive Kompetenzen vorhanden sind. Solche Aussagen lauteten zum Beispiel:

- „dass man in einer Fremdsprache leichter etwas versteht, aber sich viel schlechter oder fast gar nicht selbst ausdrücken kann (so geht's mir in Portugiesisch)“
- „passives Verständnis mehrerer Sprachen, aber wenig bzw. keine aktive Anwendung“
- „mehrere Sprachen verstehen bzw. anwenden zu können, ohne dass die sprachliche Produktion dabei korrekt sein muss (z. B. in Bezug auf Grammatikformen, Satzbau, ...)“

Die Kategorie mit den zweitmeisten Nennungen wurde mit dem Titel „nicht gelernte Sprachen dank anderer/ähnlicher Sprachen verstehen können“ versehen. Diese Kategorie beinhaltet acht Nennungen, die einen konkreten Bezug zu romanischen Sprachen herstellten und sechs Nennungen, die keine Sprachen anführten. Beispiele für die erste Unterkategorie lauteten:

- „z. B. ist es möglich, auch ohne die Regeln der Sprache zu kennen, Italienisch zu verstehen, wenn man Französisch spricht“
- „die Fähigkeit, vieles auf Italienisch oder Spanisch zu verstehen, wenn man eigtl. nur Französisch kann; Herleiten von unbekannten Wörtern“
- „dass ich z. B. Portugiesisch und Rumänisch verstehen kann (hören + lesen), aber nie gelernt habe“

Äußerungen, bei denen es ebenfalls um das passive Verständnis von nicht erlernten Sprachen ging, jedoch keine konkreten Hilfs- oder Bezugssprachen genannt wurden, lauteten beispielsweise:

- „fremde Sprachen verstehen (bzw. einzelne Wörter) durch Wissen anderer Sprache“
- „wenn man sich mit Hilfe einer/mehrerer Sprache(n), die man beherrscht, manche Wörter einer unbekannten Sprache herleiten kann“
- „evtl. dass man Wörter/Phrasen aus unbekannten Sprachen verstehen kann mithilfe gelernter Fremdsprachen“

Zahlreiche Äußerungen bezogen sich ausschließlich auf die Beherrschung der rezeptiven Kompetenzen in einer oder mehrerer Sprache(n), ohne weitere Ausführungen zu machen. Sie wurden in der Kategorie „Sprachen verstehen können/passive Kompetenzen in mehreren Sprachen“ zusammengefasst. Hier wurde weder der Transfer zwischen Sprachen erwähnt, noch explizit darauf hingewiesen, dass keine aktive Sprachproduktion möglich sei. Dies hatte auch zur Folge, dass manche Äußerungen dieser Kategorie teils etwas vage waren, was die Bildung von Unterkategorien unmöglich machte. Um die Aussagen dieser Kategorie zu veranschaulichen, seien erneut einige Beispiele präsentiert:

- „Verständnis von vielen Sprachen“
- „Mehrsprachigkeit im Sinne von Hören und Lesen“

- „dass man nur rezeptiv die Sprache verwenden/verstehen kann“
- „rezeptiver Wortschatz“

Immerhin fünf Äußerungen bezogen sich in gewisser Weise auf das Erlernen von Fremdsprachen durch den Einsatz rezeptiver Kompetenzen. Sie lauteten beispielsweise:

- „Erlernen von verwandten Sprachen mittels Hören“
- „Sprachenlernen durch Hören/Lesen“
- „Trainieren von Lesen bzw. Hören ohne produktiven Hintergedanken“

Vier BefragungsteilnehmerInnen verbanden mir rezeptiver Mehrsprachigkeit die Arbeit mit mehrsprachigen Hör- und Lesetexten.

Zwei Studierende betonten in ihren Antworten, dass der Aufbau von passiven/rezeptiven Sprachkenntnisse schneller von statten geht als der Aufbau von aktiven/produktiven Kompetenzen. Dies wurde in beiden Fällen ohne jegliche Wertung und ohne weiteren Bezug zu rezeptiver Mehrsprachigkeit formuliert.

In allen Assoziationen konnten nur zwei wertende Äußerungen ausgemacht werden. Diese waren beide Male negativ behaftet. So sei rezeptive Mehrsprachigkeit ein „einseitiges Sprachmodell“ und die „produktiven Fähigkeiten bleiben auf der Strecke“.

Fünf Studierende gaben schließlich offen zu, dass ihnen zum Begriff der rezeptiven Mehrsprachigkeit nichts einfiel. Zwei unter ihnen führten als Begründung an, dass das Thema an der Universität nicht durchgenommen wurde. Die restlichen Äußerungen waren teils unverständlich teils ohne jeglichen Bezug zu rezeptiver Mehrsprachigkeit. Sie an dieser Stelle zu präsentieren erscheint deshalb nicht sinnvoll.

Insgesamt zeigte die Auswertung, dass der Großteil der befragten Studierenden den Begriff der rezeptiven Mehrsprachigkeit mit passiver Sprachverwendung assoziierte. Die 21 recht konkreten Nennungen der ersten Kategorie „Sprachen passiv verstehen, aber nicht aktiv produzieren können“ und die elf teilweise recht vagen Antworten der dritten Kategorie „Sprachen verstehen können/passive Kompetenzen in mehreren Sprachen“ zeugen von dieser Tendenz. All diesen 32 Antworten mangelte es an einem Aspekt, der für die Definition von rezeptiver Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung ist: der Transfer zwischen Sprachen beziehungsweise die Zuhilfenahme von beherrschten Sprachen zum Verständnis unbekannter Sprachen.

Diesen wichtigen Aspekt nannten immerhin 14 Studierende. Sie konnten somit das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit sehr gut beschreiben. Fraglich bleibt, ob sie tatsächlich bewusst gelernt hatten, was hinter dem Begriff der rezeptiven Mehrsprachigkeit steckt oder ob sie dies einfach logisch herleiten konnten.

Insgesamt kann demnach festgehalten werden, dass rezeptive Mehrsprachigkeit ein nicht allzu bekanntes Konzept ist und unter den BefragungsteilnehmerInnen eine gewisse Unklarheit bezüglich dieses Themas bestand.

5.4. Mehrsprachigkeit in der Schule

Nachdem die BefragungsteilnehmerInnen ihr Wissen über Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Assoziationen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit dargelegt hatten, sollten sie auf zwei offene Frage zum Thema „Mehrsprachigkeit in der Schule“ antworten. Dabei blieb die erste Frage noch auf einer eher allgemeinen Ebene, die zweite war hingegen etwas persönlicher. Die Studierenden wurden zuerst gefragt, wie man Mehrsprachigkeit allgemein im Schulwesen fördern könnte. Danach sollten sie angeben, ob und wie sie vorhatten, Mehrsprachigkeit in ihrem eigenen Unterricht einzubauen und zu fördern.

5.4.1. Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht

Bei der nächsten offenen Frage wurden die Studierenden um Ideen und Vorschläge gebeten, wie man Mehrsprachigkeit ihrer Meinung nach im Schulunterricht fördern könnte. Dabei wurde in der Frage nicht näher definiert, ob es sich um lebensweltliche oder fremdsprachliche Mehrsprachigkeit beziehungsweise um eine Förderung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, des Unterrichts im Allgemeinen oder der Institutionen Schule im Ganzen handelte. Die BefragungsteilnehmerInnen sollten in ihren Überlegungen möglichst frei sein und spontane Ideen anführen.

Insgesamt waren die Befragten bei diesem Fragebogenitem sehr antwortfreudig. 76 Studierende antworteten auf die Frage und brachten insgesamt 126 verschiedene Ideen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht. Lediglich fünf UmfrageteilnehmerInnen ließen die Zeilen zur Beantwortung gänzlich frei. Die Antworten variierten sehr stark, sowohl inhaltlich als auch formal. Während manche Studierende nur zwei Wörter niederschrieben, führten andere bis zu vier verschiedene Ideen zu unterschiedlichsten Förderungsmaßnahmen an.

Die nachfolgende Abbildung bietet einen Überblick über die getätigten Äußerungen der BefragungsteilnehmerInnen. Eine differenzierte Aufschlüsselung der Ergebnisse findet sich danach in der Tabelle 12.

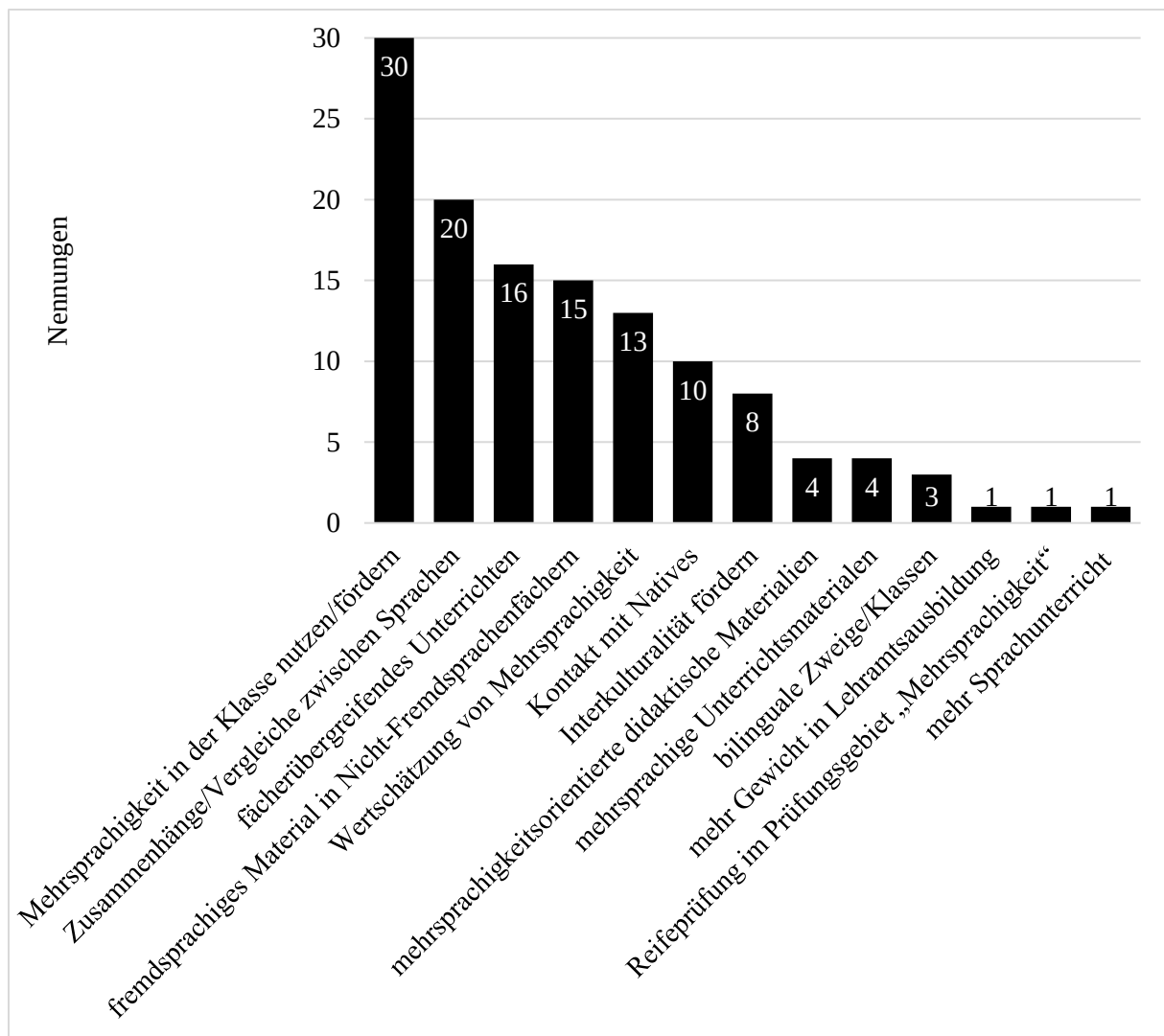


Diagramm 5: Ideen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht (Mehrfachantworten)

Wie aus der Grafik hervorgeht, entfielen die meisten Antworten, nämlich 30 an der Zahl, auf die Kategorie „Mehrsprachigkeit in der Klasse nutzen und fördern“. Damit macht diese Kategorie in etwa ein Viertel aller angeführten Gedanken aus. 20 Äußerungen nahmen auf das Herstellen von Zusammenhängen, Vergleichen und Parallelen zwischen verschiedenen Sprachen Bezug. Auch Aussagen bezüglich Formen des fächerübergreifenden Unterrichts, des Einsatzes von fremdsprachigem Material in Nicht-Sprachenfächern, der allgemeinen Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie der Förderung von interkulturellem Lernen wurden noch recht häufig gemacht. Deutlich abgeschlagen folgten die Kategorien, welche die Verwendung mehrsprachigkeitsorientierter didaktischer Materialien, den Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien beziehungsweise bilinguale Schulformen thematisierten. Dass dem Thema Mehrsprachigkeit in der Lehramtsausbildung mehr Gewicht zugemessen werden sollte, dass SchülerInnen bei der Reifeprüfung nunmehr im Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“ antreten können und dass es in der Schule generell mehr Sprachenunterricht bräuchte, wurde jeweils nur einmal genannt.

Im Folgenden werden die Antworten im Detail analysiert. Hierfür wurden für jede Kategorie passende Unterkategorien definiert und die Ergebnisse dementsprechend aufgeschlüsselt.

Kategorie	Details	Nennungen
Mehrsprachigkeit in der Klasse nutzen und fördern		30
	Einbindung/Nutzung der L1 Sprachen der SuS in den Regelunterricht	24
	Erstsprachenförderung	4
Zusammenhänge/Vergleiche zwischen Sprachen herstellen		20
	Zusammenhänge/Vergleiche allgemein	10
	Verbindungen bzgl. Vokabel/Lexik/Wortschatz	9
	Verbindungen bzgl. Grammatik	1
fächerübergreifendes Unterrichten		16
	fächerübergreifender Unterricht	12
	fächerübergreifende Projekte	2
	mehr Teamteaching	2
fremdsprachiges Material in Nicht-Fremdsprachenfächern		15
	fremdsprachige Texte in Nicht-Sprachfächern	10
	teilweiser Unterricht in Fremdsprache	4
	Kommunikation/Präsentationen in Fremdsprache	1
Wertschätzung von Mehrsprachigkeit		13
	gleiche Wertschätzung aller Sprachen	5
	Interesse an Mehrsprachigkeit wecken/ Vorteile bewusst machen	5
	konkrete Maßnahmen (Workshops, Mind Map mit allen Sprachen, ...)	3
Kontakt mit Natives		10
	mehr Natives an Schule	4
	SuS ins Ausland	4
		2

	Kontakt mit Partnerschulen/Klassen im Ausland	
Interkulturalität fördern		8
	interkulturelles Lernen stärken	3
	aktuelle Themen/authentische Texte verschiedener Länder besprechen	3
	kulturelle Vielfalt thematisieren	2
mehrsprachigkeits-orientierte didaktische Materialien		4
	Sprachenportfolio	2
	spezielle Schulbücher	2
mehrsprachige Unterrichtsmaterialien		4
bilinguale Zweige/Klassen		3
mehr Gewicht in Lehramtsausbildung		1
Reifeprüfung im Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“		1
mehr Sprachunterricht		1

Tabelle 13: Ideen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht (Mehrfachantworten)

Wie bereits erwähnt, steht die Kategorie „Mehrsprachigkeit in der Klasse nutzen und fördern“ mit 30 Nennungen eindeutig an erster Stelle. Innerhalb dieser Kategorie bezogen sich die meisten Äußerungen auf das Einbinden und Nutzen der in der Klasse vorhandenen Sprachen. Der Großteil dieser Aussagen wiederum blieb auf einem recht abstrakten Level, wie an den folgenden Beispielen ersichtlich wird:

- „alle Sprachen im Klassenraum und deren Kulturen einbauen“
- „auf unterschiedliche Muttersprachen eingehen und diese in den Unterricht einbauen (z. B. Vergleiche)“
- „Muttersprachen der SuS thematisieren und in den Unterricht einbauen“
- „Unterricht an die Mehrsprachigkeit im Klassenraum anpassen“
- „in den Klassen werden sowieso viele Sprachen gesprochen, dies kann man berücksichtigen und sich zu Nutze machen“
- „Einbindung der sprachlichen Ressourcen von mehrsprachigen SuS“

Lediglich zwei Studierende nannten konkrete Vorgehensweisen, wie mit der Sprachenvielfalt der Klasse positiv umgegangen werden kann. So könnte man „im Plenum Mindmaps erstellen (mit allen vorhandenen Sprachen)“ oder „Sprachenportraits einsetzen“.

Vier Studierende bezogen sich nicht auf die Einbindung und Nutzung der verschiedenen Erstsprachen der SchülerInnen in den Regelunterricht, sondern führten die Erstsprachenförderung als ein Mittel zur Förderung von Mehrsprachigkeit an. „Indem man Unterricht in der Muttersprache (als Wahlfach) anbietet“ oder indem Schulen die „Förderung in muttersprachlichem Unterricht“ gewährleisten, können sie einen Beitrag zur Mehrsprachigkeitsförderung ihrer SchülerInnen leisten.

An zweiter Stelle liegt die Kategorie „Zusammenhänge/Vergleiche zwischen Sprachen herstellen“. Alle in dieser Kategorie zusammengefassten Äußerungen bezogen sich demnach auf den schulischen Fremdsprachenunterricht. Auch in dieser Kategorie gab es sowohl allgemein formulierte, eher abstrakte Aussagen als auch konkrete, praxisbezogene Beispiele. Zu erstgenannter Gruppe gehörten Antworten wie zum Beispiel:

- „indem man Zusammenhänge (Grammatik, Wortstamm, ...) herstellt“
- „Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in verschiedenen Sprachen“
- „auf Ähnlichkeit von Wörtern hinweisen; v. a. in romanischen Sprachen sollten Querverbindungen hergestellt werden“
- „vielleicht könnte man Sprachen mehr vergleichen, z. B. wenn ich Italienisch unterrichte, könnte ich Beispiele machen, wo andere Sprachen ähnlich zu Italienisch sind“

Als Beispiele für recht konkrete Äußerungen seien folgende Antworten präsentiert:

- „fragen, wie gewisse Wörter in anderen Sprachen heißen“
- „mehrspaltige Vokabellisten“
- „Herleitung gewisser Vokabel/Wortfamilien“
- „beim Vokabellernen Eselsbrücken bauen zu anderen Sprachen, die die SuS schon gelernt haben“
- „illustrative mehrsprachige Wörterbücher verwenden“

Wie anhand der Beispiele ersichtlich wird, bezogen sich die konkreteren Antworten dieser Kategorie größtenteils auf die Wortschatzarbeit und die Ebene der Lexik. Andere Bereiche der Sprache wie beispielweise grammatikalische, pragmatische, phonologische, syntaktische, kulturelle oder andere Elemente, bei denen durchaus auch Zusammenhänge zu und Vergleiche mit anderen Sprachen hergestellt und produktiv genutzt werden können, wurden kaum oder gar nicht erwähnt.

Mit fünf Nennungen weniger folgte die Kategorie „fächerübergreifendes Unterrichten“. Der Großteil der Antworten dieser Kategorie beschränkte sich tatsächlich auf die beiden Wörter des

Kategorientitels. Andere Variationen lauteten „fächerübergreifende Projekte“, „fächerübergreifende Stunden“ oder „Verknüpfung der verschiedenen Fächer“. Nur einige wenige Studierende holten etwas weiter aus und beschrieben ihre Überlegungen genauer. So könnte man Mehrsprachigkeit in der Schule durch eine „verstärkte Kombination von Fächern, die klassischerweise auf Deutsch gehalten werden, und den Fremdsprachen“ erreichen, was selbstverständlich ein „stärkeres Teamteaching seitens des Lehrkörpers“ und eine „bessere Vernetzung der LehrerInnen“ voraussetzt.

15 UmfrageteilnehmerInnen meinten, dass der Einsatz von fremdsprachigem Unterrichtsmaterial und die zweitweise Einbindung von bereits gelernten Sprachen in Nicht-Fremdsprachenfächern die Mehrsprachigkeit an Schulen fördern könnte. Auch hier seien einige Antworten exemplarisch dargestellt:

- „in den einzelnen Schulfächern unabhängig von der Sprache fremdsprachliches Material verwenden (vor allem in Fächern, wo Deutsch Standard ist)“
- „insbesondere durch Lesen fremdsprachiger Texte in anderen Fächern (nicht in der Fremdsprache, z. B. Geographie, Philosophie)“
- „Geschichte auf Englisch präsentieren/vortragen“
- „auch in anderen Unterrichtsgegenständen könnte man Sprachen einbauen, Texte lesen in anderen Sprachen“
- „Texte in jeweiliger Sprache in "Nebenfächern" lesen“

Diese Aussagen wurden nicht in die Kategorie des fächerübergreifenden Unterrichts eingeordnet, da sie keinerlei Bezug zur Kooperation zwischen den Lehrpersonen aufweisen. Daher wurde davon ausgegangen, dass beim Einsatz von fremdsprachigen Elementen im Nicht-Fremdsprachenunterricht keine Zusammenarbeit von verschiedenen Lehrkräften stattfindet. In diesen Fällen müsste also die jeweilige Lehrperson des Nicht-Fremdsprachenfaches auf ihre eigene Fremdsprachenkompetenz zurückgreifen.

Maßnahmen zur generellen Wertschätzung von Mehrsprachigkeit empfanden 13 Studierende als einen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen. Die Antworten dieser Kategorie deckten ein recht breites Spektrum an Ideen und Meinungen ab. Einige Studierende betonten in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, jegliche Form von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit positiv zu begreifen. So bedürfe es einer „wertschätzenden Grundhaltung gegenüber allen Sprachen im Schulalltag“ und einer „Aufwertung der Sprachen "2. Klasse"“. Keinesfalls dürfe man „andere Sprachen per Gesetz verbieten“, schließlich sei „es kein Drama, wenn SuS sich mit anderen in der Muttersprache unterhalten (z. B. in der Pause, am Schulhof)“.

Des Weiteren sollte Schule das „Interesse an Sprachen wecken“, „auf Sprachenvielfalt aufmerksam machen“ und „der Mehrsprachigkeit mehr Raum geben“. Auf diese Weise könnte man ein „Bewusstsein für Mehrsprachigkeit schaffen, sodass sie folglich auch als Ressource

verwendet werden kann“. Zudem müsse man die „Vorteile von Mehrsprachigkeit z. B. im zukünftigen Berufsleben betonen, um die Motivation zu steigern“.

Auch relativ konkrete Ideen, wie in der Schule ein wertschätzender Umgang mit verschiedenen Sprachen gelebt werden kann, kamen von einigen UmfrageteilnehmerInnen. Beispielsweise könnte eine Schule „Workshops über Sprachen an sich“ anbieten oder „Mehrsprachigkeit bei Veranstaltungen, auf Anschlagtafeln“ vorleben. Im Unterricht solle man SchülerInnen mit anderen Sprachen „zuhören - wie klingt deine Sprache“.

Mit immerhin zehn Nennungen folgt an sechster Stelle die Kategorie „Kontakt mit Natives“. Einige Studierenden meinten, dass sich ein „verstärkter Austausch mit Natives“ oder „mehr Native Speaker LehrerInnen“ positiv auf die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule auswirken würde. Auch die „Verknüpfung mit Partnerschulen“ und die „Korrespondenz mit Klassen aus anderen Ländern“ fallen in diese Kategorie. Schließlich wurden auch einige Male Auslandsaufenthalte und SchülerInnenaustausche als förderliche Maßnahmen genannt.

Auch das Thema Interkulturalität wurde von acht Studierenden genannt. Man müsse „Mehrsprachigkeit auch im Sinne von kultureller Vielfalt“ begreifen, entsprechende Projekte durchführen und „interkulturelles Lernen stärken/ausbauen“. In diesem Sinne sollten Lehrpersonen „auch andere Themen, außer die das eigene Fach betreffenden, besprechen“, „auf Ereignisse/Themen anderer Länder eingehen und Originaltexte lesen“ sowie je nach Themengebiet „AutorInnen/KünstlerInnen + Werke aus anderen Ländern vorstellen“.

Vier Studierende waren der Meinung, dass in den Schulen vermehrt mit mehrsprachigkeitsorientierten didaktischen Materialien gearbeitet werden sollte. Angeführt wurden das Sprachenportfolio sowie spezielle Schulbücher, die den Fokus auf Mehrsprachigkeit legen.

Um Mehrsprachigkeit an der Schule zu fördern, sei es außerdem wichtig, dass LehrerInnen „mehrsprachige Materialien“ vorbereiten, „Texte + Unterrichtsmaterial (Videos) in unterschiedlichen Sprachen präsentieren“ und „mehrsprachige Literatur“ durchnehmen.

Das Stichwort der „bilingualen Zweige“ oder „bilingualen Klassen“ fiel drei Mal. Auf diese Weise „erreicht man bei zwei Sprachen ein sehr hohes Niveau“, was einen ersten Schritt zur Mehrsprachigkeit darstellen kann.

Jeweils nur einmal genannt wurden folgende Aspekte: Dem Thema Mehrsprachigkeit sollte in der Lehramtsausbildung mehr Bedeutung eingeräumt werden. Es könnten „Best Practice Beispiele“ analysiert und „kompetente Lehrkräfte“ eingeladen werden. Für die SchülerInnen besteht nunmehr das „Angebot, die Matura im Fach "Mehrsprachigkeit" zu absolvieren“. Dies ist ein klarer Schritt in Richtung Mehrsprachigkeitsförderung und sollte daher verstärkt beworben werden. Eine Studierende forderte generell „mehr Sprachenunterricht“, um auf diese Weise die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu fördern.

Einige wenige Studierende gaben bei dieser Frage offen zu, dass sie sich bisher keine Gedanken über Möglichkeiten der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule gemacht hatten. Eine befragte Person meinte, dass das Thema im Studium nicht ausreichend behandelt wurde und ihr deshalb keine Maßnahmen zur Mehrsprachigkeitsförderung einfielen.

Insgesamt war die Bandbreite der vorgeschlagenen Maßnahmen und Methoden durchaus beeindruckend. Trotzdem ist anzumerken, dass keinE einzigeR BefragungsteilnehmerIn anmerkte, dass eine – wie auch immer gestaltete – Förderung von rezeptiver Mehrsprachigkeit als eine Form der Mehrsprachigkeitsförderung angesehen werden kann – und das, obwohl beim vorhergehenden Fragebogenitem nach der rezeptiven Mehrsprachigkeit gefragt worden war. Es scheint in den Überlegungen der Studierenden also nicht präsent gewesen zu sein, dass durch die (relativ rasch realisierbare) Vermittlung von rezeptiven Kompetenzen in mehreren Sprachen Mehrsprachigkeit im Allgemeinen gefördert werden kann.

5.4.2. Einbindung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht

Die letzte offene Frage bezog sich auf die zukünftige Unterrichtsgestaltung der befragten Studierenden im Hinblick auf Mehrsprachigkeit. Sie sollten angeben, ob sie in ihrer Lehrtätigkeit vorhatten, mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in den Unterricht einzubauen oder nicht. 90 % der BefragungsteilnehmerInnen antworteten mit Ja, 6 % verneinten die Frage und 4 % enthielten sich ihrer Stimme.

Im Gegensatz zur vorhergehenden Frage nach generellen Möglichkeiten zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht, bei der die Studierenden insgesamt 126 Ideen niederschrieben, hielten sie sich bei der Frage nach ihrem individuellen Vorhaben, mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in den Unterricht einzubauen, etwas mehr zurück. Pro TeilnehmerIn wurden maximal zwei Ideen angeführt, insgesamt konnten 77 Methoden, Vorgehensweise und Pläne identifiziert werden. Hinzu kamen zwölf Studierende, die laut eigenen Angaben noch keinen konkreten Plan zum Einsatz von mehrsprachigkeitsorientierten Elementen in ihrem Unterricht hatten.

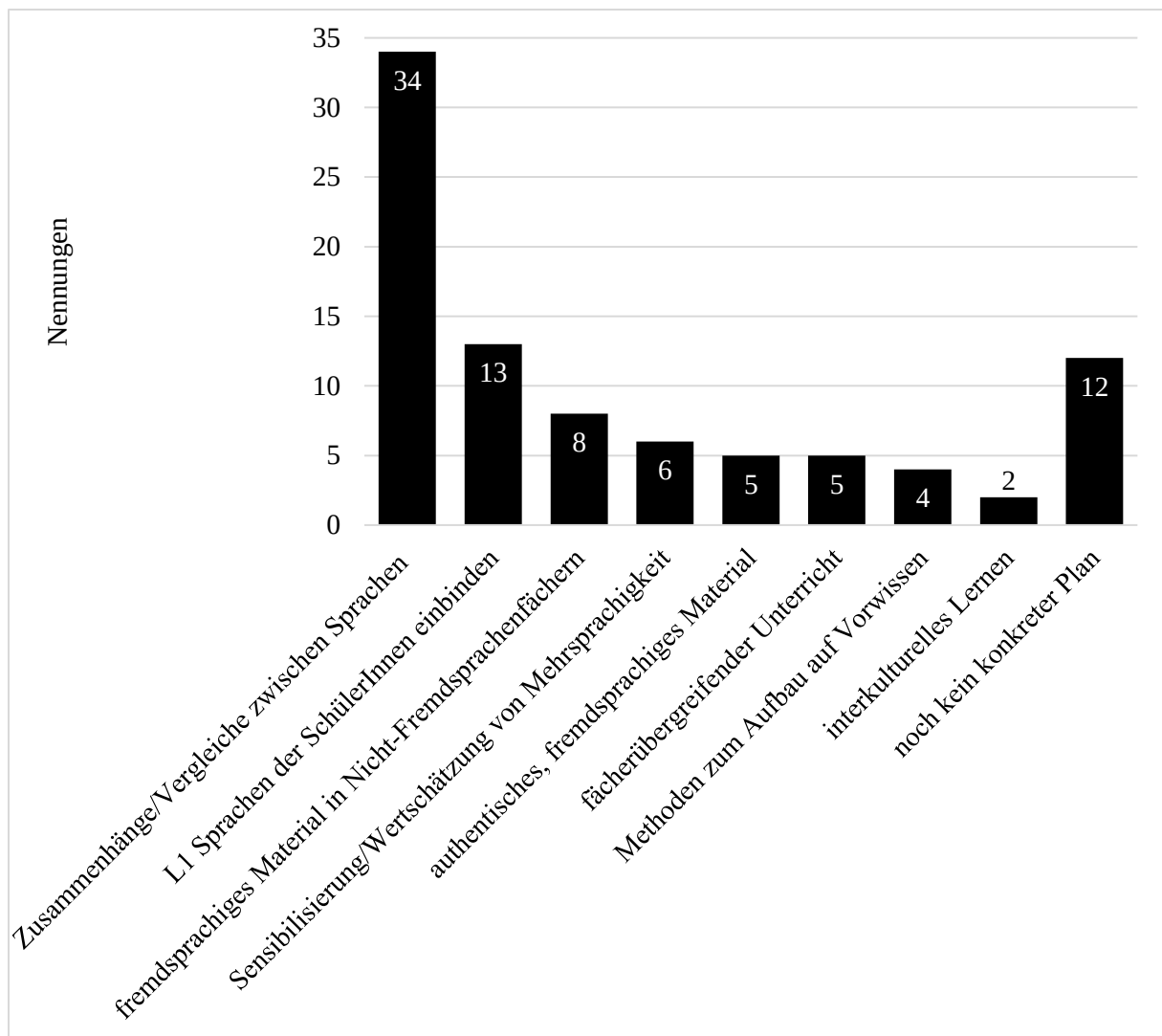


Diagramm 6: Ideen zur Einbindung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht (Mehrfachantworten)

Dass bei dieser Frage insgesamt eindeutig weniger Antworten kamen als bei der Frage zuvor, kann an mehreren Umständen liegen. Einerseits bezogen sich zahlreiche Antworten bei der vorhergehenden Frage auf Bereiche, die außerhalb des direkten Wirkungsbereiches einzelner Lehrpersonen liegen. So kann eine einzelne Lehrperson nicht oder nur sehr beschränkt die Etablierung bilingualer Zweige, die Einführung von Wahlfächern in den Erstsprachen der SchülerInnen, den vermehrten Einsatz von Natives an Schulen oder den quantitativen Ausbau von Sprachunterricht bewirken. Auch die Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts, des Teamteachings, der Sprachreisen oder der Auswahl spezieller Schulbücher unterliegen oftmals den institutionellen Rahmenbedingungen.

Insofern kann angenommen werden, dass zahlreiche UmfrageteilnehmerInnen in den soeben genannten Bereichen zwar die generelle Möglichkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit sehen, sie sich jedoch bewusst sind, dass sie als einzelne Lehrpersonen auf diese Bereiche keinen

oder nur beschränkten Einfluss haben. Eventuell nannten die Studierenden deshalb ihre Möglichkeiten und persönlichen Vorhaben in diesen Bereichen viel weniger häufig als bei der Frage zuvor.

Andererseits handelte es sich bei der Frage nach den individuellen Plänen zum Einsatz von mehrsprachigkeitsorientierten Elementen im Unterricht bereits um die achte offene Frage in Folge. Daher kann auch vermutet werden, dass die Motivation zur Beantwortung bei manchen Studierenden schon etwas nachgelassen hatte und sie deshalb weniger Ideen in ihren Antworten präsentierten.

Die nachfolgende Tabelle zeigt eine zusammenfassende Darstellung der gegebenen Antworten.

Kategorie	Details	Nennungen
Zusammenhänge/Vergleiche zwischen Sprachen		34
	Zusammenhänge/Vergleiche bei Vokabeln/Grammatik	22
	Zusammenhänge/Vergleiche allgemein	12
L1 Sprachen der SchülerInnen einbinden		13
	allgemeinen Bezug zu Erstsprachen zulassen/herstellen	7
	Vergleiche ziehen/Ähnlichkeiten suchen	5
	aktive Einbindung der sprachlichen Ressourcen von mehrsprachigen SuS	1
fremdsprachiges Material in Nicht-Fremdsprachenfächern		8
	englische Texte in Nicht-Sprachenfächern	4
	fremdsprachige Texte in Nicht-Sprachenfächern	2
	Fremdsprachen in Nicht-Sprachenfächern einbeziehen	2
Sensibilisierung/Wertschätzung von Mehrsprachigkeit		6
	gleiche Wertschätzung aller Sprachen/kein Verbot von Sprachen/	4
	Sensibilisierung für Sprachenvielfalt/ sprachliches Bewusstsein fördern	2
authentisches, fremdsprachiges Material		5

	authentische Videos/Texte/Musik/Gedichte/ Bücher	4
	mehrsprachige Literatur	1
fächerübergreifender Unterricht		5
	fächerübergreifender Unterricht	4
	fächerübergreifende Methoden	1
Methoden zum Aufbau auf Vorwissen		4
	Methoden, um auf bereits gelernte Sprachen zurückzugreifen	3
	Methoden, um auf Vorwissen aufzu- bauen/kognitive Verknüpfungen	1
interkulturelles Lernen		2
noch kein konkreter Plan		12
	weiß ich noch nicht	8
	noch kein Input im Studium	2
	abhängig von Konstellation/sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Klasse	2

Tabelle 14: Ideen zur Einbindung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht (Mehrfachantworten)

Mit enormem Vorsprung lag bei dieser Frage die Antwortkategorie „Zusammenhänge/Vergleiche zwischen Sprachen“ an erster Stelle. 34 Studierende erwähnten Methoden oder Vorgehensweisen, die in diese Kategorie fielen, was beinahe die Hälfte aller Nennungen ausmachte. Bemerkenswert scheint, dass, obwohl bei dieser Frage insgesamt eindeutig weniger Äußerungen getätigt wurde als bei der Frage zuvor, die Kategorie „Zusammenhänge/Vergleiche zwischen Sprachen“ nun trotzdem 13 Nennungen mehr erhielt. 22 Nennungen bezogen sich auf das Herstellen von Zusammenhängen, Vergleichen, Eselsbrücken und Verweisen im Bereich der Vokabel- und Grammatikarbeit. Zwölf Studierende meinten, dass sie in ihrem Unterricht generell Bezüge und Gegenüberstellungen zwischen den Sprachen machen möchten, definierten jedoch nicht genauer wie sie dabei vorgehen werden.

Die Einbindung von in der Klasse vorhandenen Sprachen in den Unterricht landete mit 13 Nennungen auf dem zweiten Platz. Damit nannten die Studierenden diese Kategorie nicht einmal halb so oft wie bei der Frage zuvor. Die Mehrheit der Äußerungen bewegte sich auf einer recht allgemeinen Ebene und drückte aus, dass die Studierenden in ihrer künftigen Rolle als Lehrperson den Bezug zu den Erstsprachen der SchülerInnen zulassen beziehungsweise aktiv unterstützen wollen. Fünf BefragungsteilnehmerInnen haben vor, die zu erlernende Fremdsprache mit den Erstsprachen der SchülerInnen zu vergleichen und Gemeinsamkeiten zu unterstreichen. Eine befragte Person möchte in ihrem Unterricht die sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen

aktiv einbauen, da dies eine Bereicherung für alle SchülerInnen sei. Anders als bei der vorhergehenden Frage wurde die Erstsprachenförderung nicht genannt.

Der Einsatz von fremdsprachigem Unterrichtsmaterial in Nicht-Fremdsprachenfächern wurde acht Mal erwähnt. Die Hälfte dieser Aussagen beinhaltete den Zusatz „englisch“, die anderen nannten keine konkrete Fremdsprache.

Immerhin sechs Aussagen bezogen sich auf die Sensibilisierung für Sprachenvielfalt und auf die Bewusstseinsbildung, dass alle Sprachen den gleichen Wert haben. Zwei Studierende meinten, dass es kein Verbot von Sprachen in der Schule geben dürfe. Einige TeilnehmerInnen gaben an, in ihrem Unterricht Projekte zur Sensibilisierung für Sprachenvielfalt durchführen und die Wertschätzung aller Sprachen forcieren zu wollen.

Fünf Studierende nehmen sich vor, in ihrem Unterricht mit authentischem, fremdsprachigem Material zu arbeiten und dabei verschiedene Medien, wie zum Beispiel Videos, Lieder, Gedichte, Zeitungsartikel oder Bücher, einzubeziehen.

Ebenfalls fünf UmfrageteilnehmerInnen möchten fächerübergreifenden Unterricht machen und auf diese Weise der Mehrsprachigkeit mehr Raum geben.

Vier Studierende äußerten das Bestreben, in ihrem Unterricht Methoden zu vermitteln, mit denen die SchülerInnen neue Inhalte auf bereits Gelerntem aufbauen können. Dabei erwähnten zwei TeilnehmerInnen, dass es wichtig sei, den SchülerInnen Lernhilfen zu bieten, um auf bereits gelernte Sprachen zurückzugreifen. Die anderen beiden Nennungen bezogen sich auf Methoden, um auf das allgemeine Vorwissen aufzubauen.

Auch das interkulturelle Lernen wird von zwei BefragungsteilnehmerInnen in ihren Unterricht eingebaut werden.

Schließlich gab es zwölf Studierende, die noch keine konkreten Vorstellungen darüber hatten, wie sie mehrsprachigkeitsorientierte Elemente in ihren Unterricht einfließen lassen werden. Einige Studierende hatten sich zu diesem Thema laut eigenen Angaben noch keine Gedanken gemacht, andere erwarteten sich noch Input in Lehrveranstaltungen. Zwei BefragungsteilnehmerInnen meinten, dass es auf die Klasse, ihre kulturelle Konstellation und die jeweiligen sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen ankomme, in welcher Form sie mehrsprachigkeitsorientierte Aspekte in ihren Unterricht einsetzen würden. Schließlich gab es eine befragte Person, die meinte „falls möglich, natürlich. Müsste mich dazu aber noch besser in die Literatur einlesen.“ In dieser Antwort stecken zwei nennenswerte Aspekte. Zum einen war sich die Person anscheinend unsicher, ob es überhaupt möglich ist, mehrsprachigkeitsorientierte Elemente in jedes Unterrichtsfach einzubinden („falls möglich“). Zum anderen müsste sie sich hierfür mit einschlägiger Literatur beschäftigen, was darauf hindeutet, dass das Lehramtsstudium keinen ausreichenden Input lieferte.

Insgesamt ergaben sich bei dieser Frage weniger Kategorien als beim vorhergehenden Fragebogenitem. Außerdem war auffallend, dass die Kategorie „Kontakt mit Natives“ kein einziges Mal genannt wurde, keine befragte Studierende die Arbeit mit dem Sprachenportfolio angab und auch das fächerübergreifende Unterrichten von nur wenigen TeilnehmerInnen ins Auge gefasst wurde. Zum Großteil haben die befragten Studierenden vor, Mehrsprachigkeit im Sinne von Vergleichen und Verweisen zwischen Sprachen in ihren Unterricht einzubeziehen.

Bei der Frage, ob die TeilnehmerInnen vorhaben, in ihrem Unterricht mehrsprachigkeitsorientierte Elemente einzubauen, antworteten fünf Studierende mit Nein. Anschließend wurden sie gebeten, ihre Entscheidung kurz zu begründen. Zwei TeilnehmerInnen waren der Meinung, dass es im Fremdsprachenunterricht primär um die jeweilige Fremdsprache gehen soll. So meinte eine befragte Person: „Ich finde, wenn ich eine Sprache unterrichte, sollte ich so viel wie möglich mit dieser Sprache arbeiten.“

Die anderen Aussagen bezogen sich auf die als unzureichend befundenen eigenen Sprachkompetenzen beziehungsweise jene der SchülerInnen:

- „Weil ich mir Englisch nicht zutraue und weil, glaube ich zumindest, Biologie auf Französisch zu schwer ist. Wenn das Französischniveau der SuS gut genug ist - ja!“
- „Englische Texte machen meiner Meinung nach keinen Sinn und andere Sprachen können die SchülerInnen nicht.“
- „Viele SuS tun sich damit schwer, Brücken zwischen den Sprachen zu bauen => Verwechslungen, Verwirrungen. Außerdem beherrschen manche nicht einmal die eigene Muttersprache.“

Zusammenfassend können die Beweggründe demnach auf monolinguale Ansichten, die eigene Unsicherheit in anderen Fremdsprachen, mangelnde Sprachkompetenzen der SchülerInnen sowie Bedenken bezüglich der Gefahr von Verwirrung zurückgeführt werden.

Bezüglich der Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulwesen allgemein und im eigenen Unterricht im Speziellen kann demnach folgendes Ergebnis festgehalten werden: Während die UmfrageteilnehmerInnen 126 verschiedene Ideen anführten, wie Mehrsprachigkeit im Schulwesen ganz allgemein gefördert werden könnte, kamen sie bei den Möglichkeiten zum Einbau von mehrsprachigkeitsorientierten Elementen in ihren eigenen Unterricht lediglich auf 77 Ideen. Nicht nur die Anzahl, sondern auch die Inhalte der Antworten veränderten sich. Was die Förderung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht angeht, waren die befragten Studierenden viel zurückhaltender als bei den möglichen Fördermaßnahmen im Schulwesen allgemein. Eine denkbare Erklärung hierfür ist, dass viele der Maßnahmen, die bei der allgemeinen Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulwesen angeführt wurden, außerhalb des direkten Wirkungs- und Einflussbereiches einzelner Lehrpersonen liegen (z. B. fächerübergreifender Unterricht, Etablierung bilingualer Zweige, verstärkter Kontakt zu Natives, ...) und aus diesem Grund bei den

individuellen Vorhaben zur Mehrsprachigkeitsförderung im eigenen Unterricht nicht genannt wurden.

5.5. Einstellungen zu Mehrsprachigkeit

Der nächste Themenkomplex beschäftigte sich mit den Einstellungen der befragten Studierenden zu einzelnen Aspekten von Mehrsprachigkeit. Hierfür erhielten die UmfrageteilnehmerInnen Aussagen über das Thema Mehrsprachigkeit und mussten diese Aussagen auf einer fünfstufigen Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ einordnen. Die Aussagen wurden auf Grundlage der einschlägigen Literatur großteils selbstständig formuliert und zum Teil von Vetter (2008b) ident übernommen. Vetter untersuchte das Sprachenbewusstsein von FranzösischlehrerInnen und führte hierzu unter anderem auch eine Befragung durch. Durch die idente Verwendung gewisser Fragebogenitems können die Ergebnisse im Rahmen der Analyse gegenübergestellt und verglichen werden.

5.5.1. Ausbildung und Zuständigkeiten der Lehrenden

Der erste Fragencluster besteht aus sechs Aussagen, die sich auf die Rolle von Lehrenden in der Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen beziehen. Es geht um die Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums, um die Zuständigkeit für die Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen sowie um die Einbindung von mehrsprachigkeitsorientierten Elementen in den eigenen Unterricht.

Zuerst werden die Ergebnisse dieses Fragenkomplexes in einem Balkendiagramm überblicksartig dargestellt. Danach wird auf jedes Item einzeln eingegangen, indem die Ergebnisse jeder Aussage detailliert präsentiert und analysiert werden.

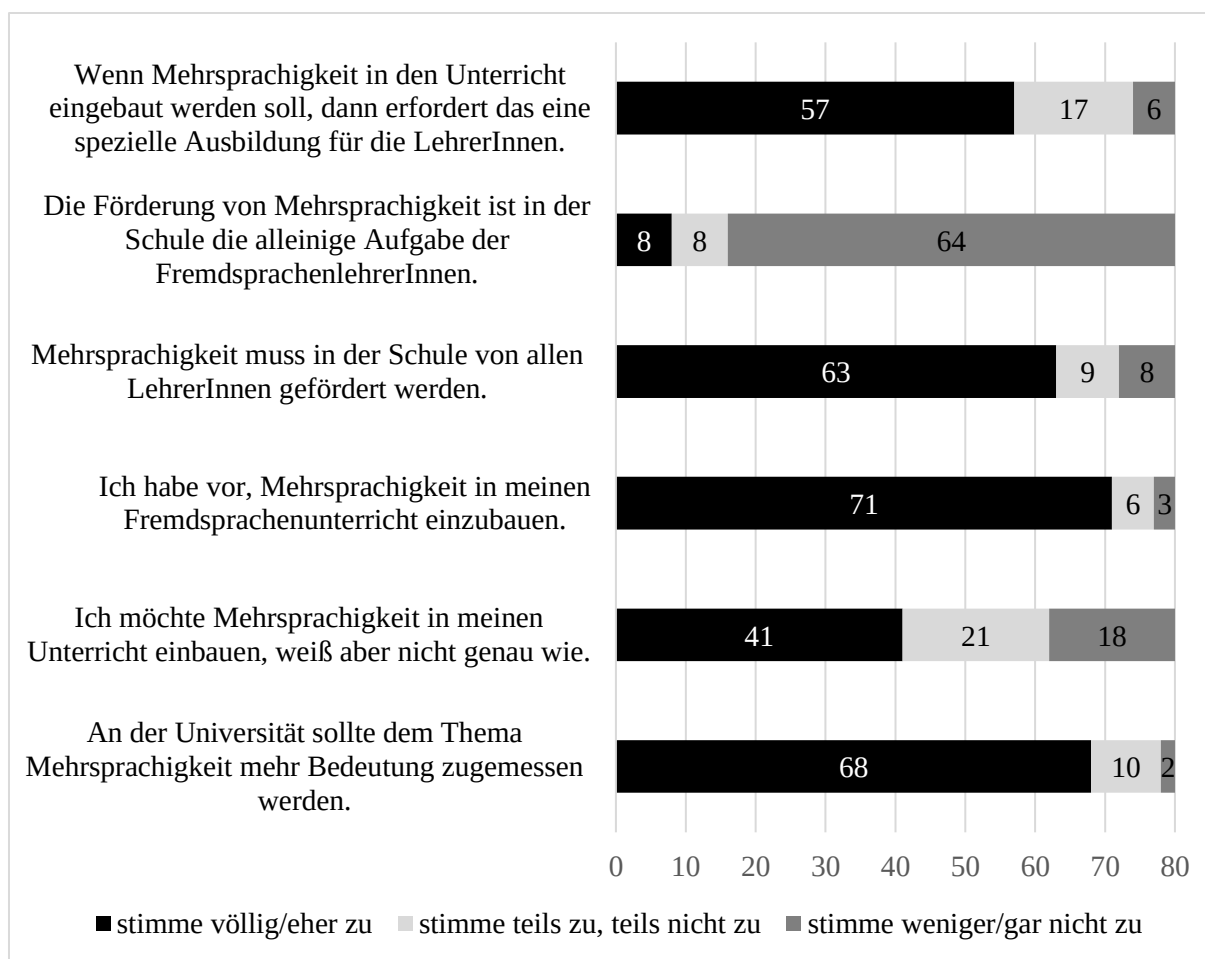


Diagramm 7: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit: Lehrendenperspektive

5.5.1.1. Wenn Mehrsprachigkeit in den Unterricht eingebaut werden soll, dann erfordert das eine spezielle Ausbildung für die LehrerInnen.

Damit Lehrkräfte mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht planen und durchführen können, brauchen sie gewisse Werkzeuge. Laut Allgäuer-Hackl und Jessner (2013) müssen Lehrpersonen stets über die neuesten Erkenntnisse über übermehrsprachige Sprachentwicklung und Multikompetenz informiert sein. Außerdem sollten sie in der Aus- und Fortbildung über ihre Einstellungen zu mehrsprachigen SchülerInnen und Klassen reflektieren sowie für verschiedene Arten der Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden. Schließlich benötigen sie noch konkrete Werkzeuge und Materialien, um mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht in der Schule umzusetzen (vgl. Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 136ff.).

Auch Bär (2004) plädiert für eine Neugestaltung der LehrerInnenausbildung und ein Umdenken im Lehrkörper, denn „[g]elingt eine Veränderung der Lehrerausbildung an den Hochschulen nicht, bleiben alle Überlegungen zur Neuordnung des Sprachenunterrichts fruchtlos.“ (Bär 2004: 167) Momentan herrsche bei vielen Lehrkräften noch Verunsicherung, wenn es um den Einsatz von mehrsprachigkeitsorientierten Elementen im Unterricht geht.

Die befragten Studierenden stimmten der Aussage, dass LehrerInnen eine spezielle Ausbildung brauchen, wenn sie Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einbauen sollen, mehrheitlich zu. Knapp über 70 % der UmfrageteilnehmerInnen positionierten sich auf der zustimmenden Hälfte der Antwortskala, wobei 50 % die etwas abgeschwächte Antwortoption „stimme eher zu“ wählten. In etwa 20 % der Befragten entschieden sich für die neutrale Mittelkategorie und lediglich 7 % lehnten die Aussage ab.

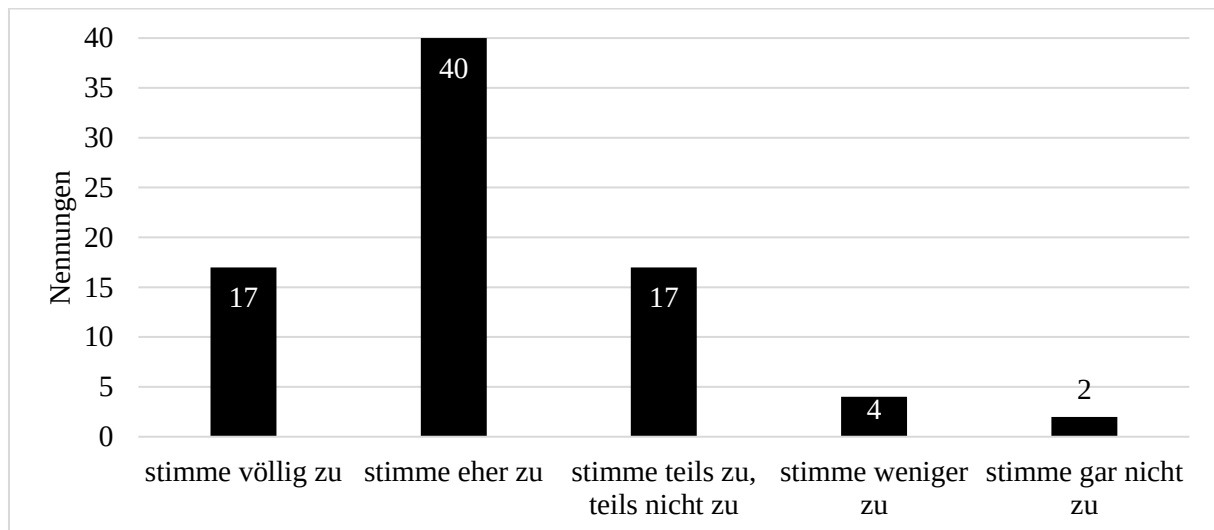


Diagramm 8: Wenn Mehrsprachigkeit in den Unterricht eingebaut werden soll, dann erfordert das eine spezielle Ausbildung für die LehrerInnen.

Der Großteil der befragten Studierenden erkannte somit die Notwendigkeit einer speziellen Ausbildung für Lehrpersonen, die in ihrem Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente positiv und sinnvoll einsetzen wollen.

5.5.1.2. Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist in der Schule die alleinige Aufgabe der FremdsprachenlehrerInnen.

Laut dem „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014; siehe Kapitel 2.5.1.1.) sollten alle künftigen Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung für das Phänomen Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden und für den Umgang mit sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Klassen spezifische Kompetenzen erwerben. Seine „Zielgruppe sind Studierende und Lehrende ALLER Fächer an österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014: 5) Damit zeigt sich ganz klar, dass für das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum die Förderung von Mehrsprachigkeit in den Händen aller Lehrenden aller Unterrichtsfächer liegt.

Auch die Vorschläge und Forderungen der Maßnahme A1 bezüglich „Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung NEU“ im Arbeitsprogramm 2011-2013 des ÖSKO (vgl. Österreichisches

Sprachenkomitee 2011: 5) beziehen sich auf alle PädagogInnen unabhängig von ihren Unterrichtsfächern. Anzumerken ist zudem, dass das Wort „alle“ in Großbuchstaben geschrieben wurde, um zu verdeutlichen, dass das gesamte Lehrpersonal einen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit leisten muss. Laut dem Arbeitsprogramm brauchen alle LehrerInnen ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und müssten diese als einen Schatz anerkennen. Zudem sollten alle Lehrenden über grundlegendes Wissen im Bereich Sprache beziehungsweise Mehrsprachigkeit und Bildung sowie über die Einsicht, dass alle Lehrkräfte und Unterrichtsfächer für die (mehr-)sprachliche Bildung der SchülerInnen zuständig sind, verfügen (vgl. Österreichisches Sprachenkomitee 2011: 6).

Laut der Mehrheit der befragten Studierenden ist die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule keineswegs die alleinige Aufgabe der FremdsprachenlehrerInnen. Die Hälfte der BefragungsteilnehmerInnen lehnte diese Aussage vollkommen ab, weitere 29 % stimmten ihr weniger zu. Insgesamt waren also zirka 80 % der Befragten nicht der Meinung, dass ausschließlich die Fremdsprachenlehrenden die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen fördern sollten. Immerhin 10 % der TeilnehmerInnen stimmten der Aussage hingegen eher oder völlig zu, die restlichen 10 % wählten die neutrale Mitte.

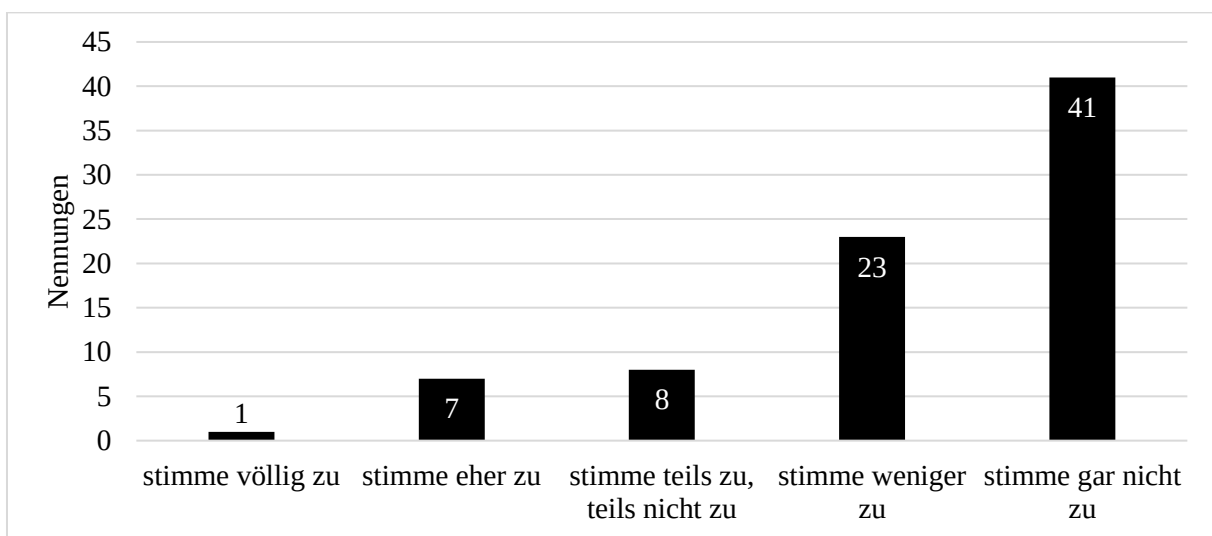


Diagramm 9: Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist in der Schule die alleinige Aufgabe der FremdsprachenlehrerInnen.

Mit diesem Ergebnis entsprechen die befragten Studierenden mehrheitlich dem im „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014) sowie im Arbeitsprogramm 2011-2013 des ÖSKO (vgl. Österreichisches Sprachenkomitee 2011) festgehaltenen Grundprinzip, dass Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Verantwortung aller Lehrenden liegt.

Jene 41 Studierenden, die der Aussage, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule einzig die Aufgabe der FremdsprachenlehrerInnen sei, absolut nicht zustimmten, seien noch nach ihren Unterrichtsfächern differenziert dargestellt.

12 Studierende hatten Deutsch als zweites Unterrichtsfach, was bedeutet, dass 85 % aller Studierenden, die eine romanische Sprache und Deutsch studierten, der Aussage gar nicht zustimmten. Damit lehnten jene Studierenden, die diese Fächerkombination aufwiesen, die Aussage am deutlichsten ab. Danach folgten jene Studierenden, die neben der romanischen Sprache Englisch, ein sozial- beziehungsweise geisteswissenschaftliches Fach (Psychologie und Philosophie oder Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung) oder eine zweite romanische Sprache studierten. Hier lag der Anteil der Studierenden, die der Aussage gar nicht zustimmten jeweils zwischen 50 und 60 %. Schlussreiter waren die Studierenden eines naturwissenschaftlichen Faches. Hier erklärten sich nur 35 % mit der Aussage gar nicht einverstanden.

Es zeigte sich demnach der Trend, dass Studierende der Philologien am stärksten davon überzeugt sind, dass Mehrsprachigkeit von allen Lehrenden aller Fächer in den Unterricht miteinbezogen und gefördert werden müsse.

5.5.1.3. Mehrsprachigkeit muss in der Schule von allen LehrerInnen gefördert werden.

Diese Aussage stellt gewissermaßen das Gegenstück zur vorhergehenden Aussage dar. Sie besagt, dass es für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulsystem der Beteiligung aller Lehrpersonen – auch jener von nicht sprachlichen Fächern – bedarf. Denn wie De Cillia (2008) formulierte: „[D]ie multilinguale Schule ist nicht nur eine Angelegenheit der SprachlehrerInnen, sondern aller LehrerInnen.“ (2008: 80)

Tatsächlich zeigte sich bei dieser Aussage ein fast Gegenteiliges Bild wie bei der Aussage zuvor. Beinahe 80 % der UmfrageteilnehmerInnen stimmten der Aussage, dass Mehrsprachigkeit in der Schule von allen LehrerInnen gefördert werden muss, völlig oder eher zu.

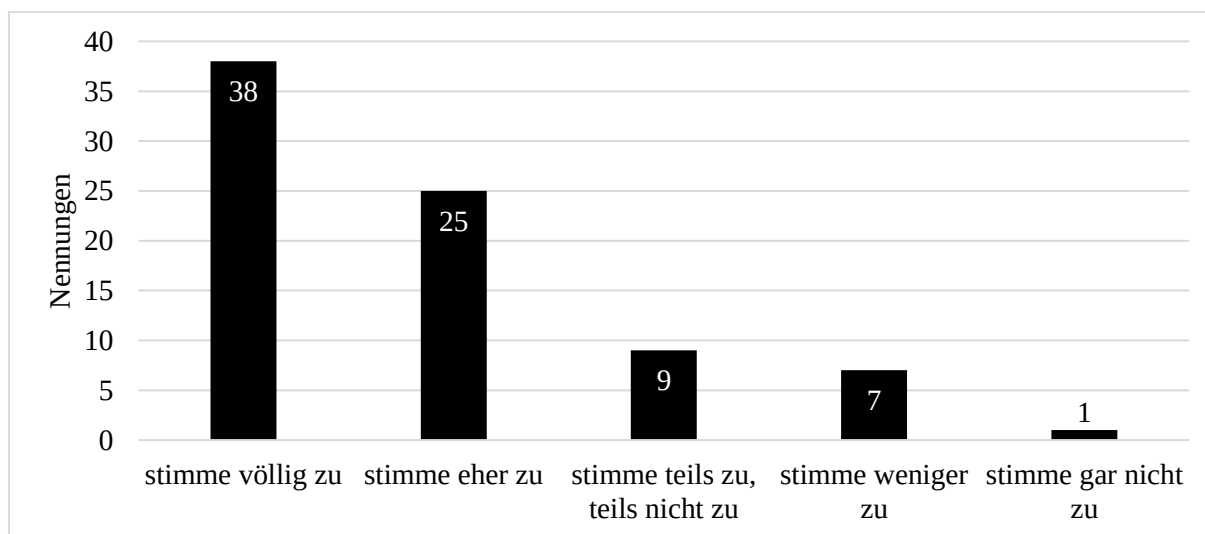


Diagramm 10: Mehrsprachigkeit muss in der Schule von allen LehrerInnen gefördert werden.

5.5.1.4. Ich habe vor, Mehrsprachigkeit in meinen Fremdsprachenunterricht einzubauen.

Ob die befragten Studierenden vorhatten, mehrsprachigkeitsorientierte Elemente in ihren Unterricht einzubauen, wurde bereits im Fragebogenitem 16 eruiert (siehe Kapitel 5.4.2.). Im Gegensatz zur Frage 16, bezog sich die vierte Aussage dieses Clusters nun explizit auf den Fremdsprachenunterricht. Außerdem steht die Aussage in enger Verbindung mit der darauffolgenden Aussage (Fragebogenitem 17.5.), weshalb die Antworten auf diese beiden Aussagen in Kombination zu analysieren sind.

Knapp 60 % der befragten Studierenden gaben an, dass sie ganz sicher vorhaben, Mehrsprachigkeit in ihren Fremdsprachenunterricht einzubauen. Weitere 30 % stimmten der angeführten Aussage eher zu. Somit zeigte sich, dass 90 % der befragten, künftigen Lehrpersonen vorhaben, Mehrsprachigkeit in ihren Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

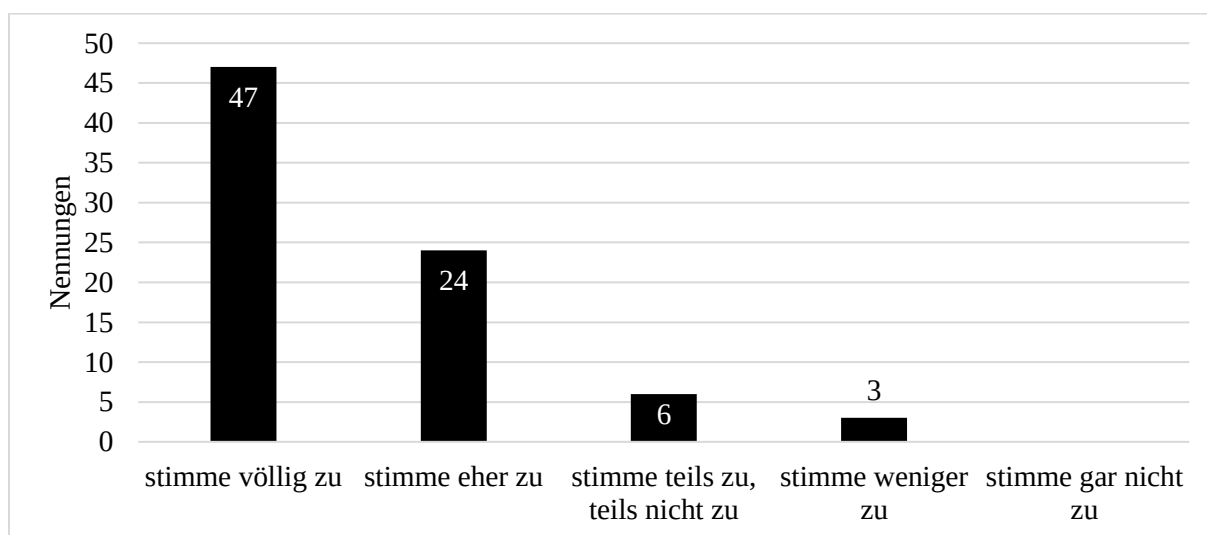


Diagramm 11: Ich habe vor, Mehrsprachigkeit in meinen Fremdsprachenunterricht einzubauen.

Dieses Ergebnis deckt sich genau mit jenem des Fragebogenitems 16. Wie in Kapitel 5.4.2. dargelegt, gaben auch bei dieser Frage 90 % der Befragten an, mehrsprachigkeitsorientierte Elemente in ihren Unterricht einbauen zu wollen, lediglich 6 % kreuzten Nein an.

5.5.1.5. Ich möchte Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht einbauen, weiß aber nicht genau wie.

Ähnlich zur vorhergehenden Aussage, aber um einen einschränkenden Zusatz ergänzt, folgte das Fragebogenitem 17.5. Hier sollte eruiert werden, ob die Studierenden eventuell Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einbauen möchten, jedoch nicht genau wissen wie. Diese Aussage

beruht auf der Annahme, dass sich die zukünftigen Sprachlehrenden dem Anspruch, Mehrsprachigkeit in ihren Fremdsprachenunterricht einzubauen, nicht gewachsen fühlen (vgl. Bär 2004: 167f.).

In etwa die Hälfte der befragten Studierenden positionierte sich auf der linken Hälfte der Antwortskala und stimmte somit der Aussage völlig oder eher zu. Zirka ein Viertel der BefragungsteilnehmerInnen entschied sich für die neutrale, mittlere Antwortoption.

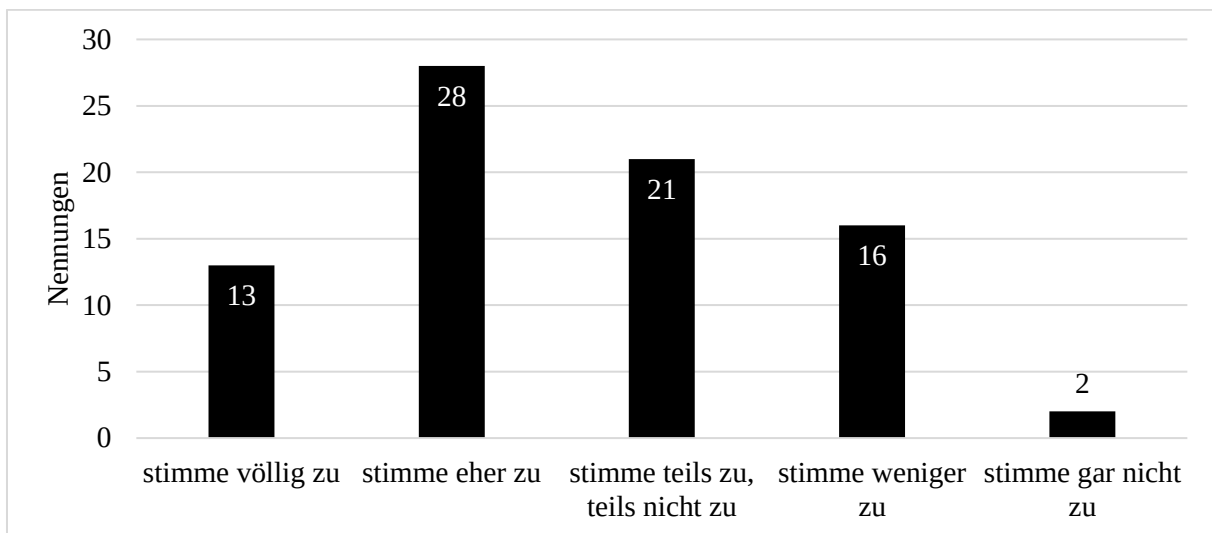


Diagramm 12: Ich möchte Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht einbauen, weiß aber nicht genau wie.

Dass knapp über 50 % der zukünftigen Lehrkräfte bejahten, dass sie Mehrsprachigkeit zwar in ihren Unterricht einbauen möchten, aber nicht genau wüssten, wie sie dies anstellen sollten, erscheint ein recht hoher Prozentsatz, zumal die befragten Studierenden am Ende ihrer fachdidaktischen Ausbildung stehen (siehe Kapitel 4.3.).

Bei Fragebogenitem 12, wo die BefragungsteilnehmerInnen angeben sollten, ob sie in ihrem Lehramtsstudium das Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik behandelt hatten, antworteten fast drei Viertel der Stichprobe mit Ja. Im Gegensatz dazu wurde das darauffolgende Fragebogenitem 13, bei dem die Studierenden angeben sollten, ob sie konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik kannten, von mehr als zwei Drittel der Befragten verneint. Schon hier zeigte sich also eine gewisse Diskrepanz zwischen der allgemeinen Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Studium und der Erarbeitung und Vermittlung konkreter didaktischer Methoden.

Bringt man dieses Ergebnis in Relation mit den Unterrichtsfächerkombinationen der BefragungsteilnehmerInnen, so zeigt sich, dass in etwa 50 % der Studierenden pro Unterrichtsfächerkombination der Aussage völlig oder eher zustimmten. Die einzige Ausnahme bildeten die Studierenden, die neben einer romanischen Sprache ein naturwissenschaftliches Unterrichtsfach studierten. Hier gaben 70 % der Befragten an, Mehrsprachigkeit zwar gerne in ihren Unterricht einbauen zu wollen, jedoch nicht genau zu wissen, wie sie dies konkret realisieren sollen.

In Bezug auf die Anzahl der im Alltag verwendeten Sprachen kam eine bemerkenswerte Korrelation zum Vorschein: Von jenen BefragungsteilnehmerInnen, die nur eine Sprache im Alltag verwenden, stimmten 71 % der Aussage „Ich möchte Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht einbauen, weiß aber nicht genau wie.“ völlig oder eher zu. Unter den Studierenden, die zwei Sprachen im Alltag verwenden, lag dieser Anteil bei 54 %, unter jenen, die drei Sprachen regelmäßig gebrauchen, bei 46 %, und unter jenen, deren Alltag sich in vier Sprachen abspielt, bei 33 %. Für die befragte Gruppe von Studierenden kann demnach festgehalten werden: Je weniger Sprachen die UmfrageteilnehmerInnen im Alltag regelmäßig verwendeten, umso eher stimmten sie der Aussage zu. Im Umkehrschluss bedeutet dieses Ergebnis: Je mehr Sprachen die TeilnehmerInnen in ihrem Alltag gebrauchen, umso eher haben sie eine Vorstellung davon, wie sie Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht einbauen können.

			stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teils zu, teils nicht zu	stimme weniger zu	stimme nicht zu	Gesamt
Im All- tag ver- wendete Sprachen	1	Anzahl %	4 23,5	8 47,1	2 11,8	3 17,6	0 0,0	17 100,0
	2	Anzahl %	3 12,5	10 41,7	7 29,2	3 12,5	1 4,2	24 100,0
	3	Anzahl %	4 14,3	9 32,1	9 32,1	6 21,4	0 0,0	28 100,0
	4	Anzahl %	2 22,2	1 11,1	3 33,3	2 22,2	1 1,11	9 100,0
	5	Anzahl %	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 100,0	0 0,0	1 100,0
	Gesamt	Anzahl %	13 16,5	28 35,4	21 26,6	15 19,0	2 2,5	79 100,0

Tabelle 15: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Im Alltag verwendete Sprachen – Ich möchte Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht einbauen, weiß aber nicht genau wie.

5.5.1.6. An der Universität sollte dem Thema Mehrsprachigkeit mehr Bedeutung zugemessen werden.

Obwohl auf universitärer Ebene bereits einige Ideen und Projekte zur Förderung von Mehrsprachigkeit realisiert wurden (siehe Kapitel 2.5.1.1.), muss die Ausbildung künftiger Lehrender – aufbauend auf den bisherigen Bemühungen – den Fokus noch stärker auf Mehrsprachigkeit legen (vgl. Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 137ff.; Krumm ²2008: 99).

Etwas mehr als ein Drittel der UmfrageteilnehmerInnen stimmten der Aussage, dass dem Thema Mehrsprachigkeit an der Universität mehr Bedeutung zugemessen werden sollte, völlig

zu. Weitere 50 % der Befragten stimmten ihr eher zu. Das macht insgesamt eine Zustimmung in der Höhe von 85 % aus. 12 % wählten die neutrale Mitte und lediglich zwei Studierende meinten, dass Mehrsprachigkeit im Studium bereits ausreichend behandelt werde. Eine befragte Person, die der vorgegebenen Aussage völlig zustimmte, merkte außerdem daneben an „mehr Praxis!“.

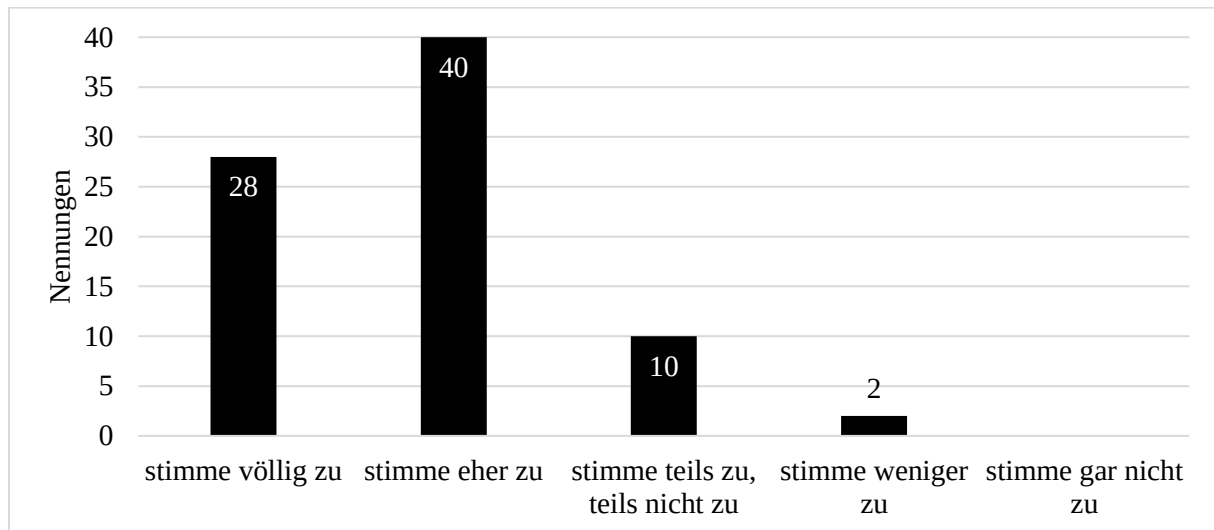


Diagramm 13: An der Universität sollte dem Thema Mehrsprachigkeit mehr Bedeutung zugemessen werden.

Die hohe Zustimmung zeigt einerseits recht klar, dass sich die Studierenden der Bedeutung der Thematik Mehrsprachigkeit im Kontext Schule bewusst sind. Denn würden sie Mehrsprachigkeit für ein vernachlässigbares Thema halten, wären sie wohl nicht mehrheitlich der Meinung gewesen, dass sich das Lehramtsstudium ihm noch mehr widmen sollte.

Außerdem lässt das Ergebnis vermuten, dass die befragten Studierenden in ihrem eigenen Studium mehr und vor allem praxisbezogenere Inhalte über das Thema Mehrsprachigkeit erfahren hätten wollen. Denn schon beim vorhergehenden Fragebogenitem zeigte sich, dass die Hälfte der Befragten nicht genau wusste, wie sie mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ihren Unterricht einbauen könne – und das, obwohl die UmfrageteilnehmerInnen am Ende ihrer fachdidaktischen Ausbildung stehen und somit kein oder kaum noch Input von universitärer Ebene zu erwarten ist.

5.5.2. Rolle der SchülerInnen

Nachdem im vorhergehenden Aussagencluster der Blick auf die mehrsprachigkeitsorientierte Ausbildung von LehrerInnen, auf die Zuständigkeit innerhalb des Lehrkollegiums für die Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen sowie auf die Einbindung von mehrsprachigkeitsorientierten Elementen in den eigenen Unterricht gerichtet wurde, stehen im folgenden Aussagencluster die SchülerInnen im Fokus.

So sollten die UmfrageteilnehmerInnen im Fragebogenitem 18 einschätzen, welches Ausmaß an Fremdsprachenkenntnissen für die SchülerInnen ausreichend oder adäquat ist, ob Verweise und Vergleiche zwischen Sprachen eher eine Chance oder eine Fehlerquelle darstellen und inwiefern sie das Eindringen anderer Sprachen in ihren Fremdsprachenunterricht als störend oder bereichernd empfinden.

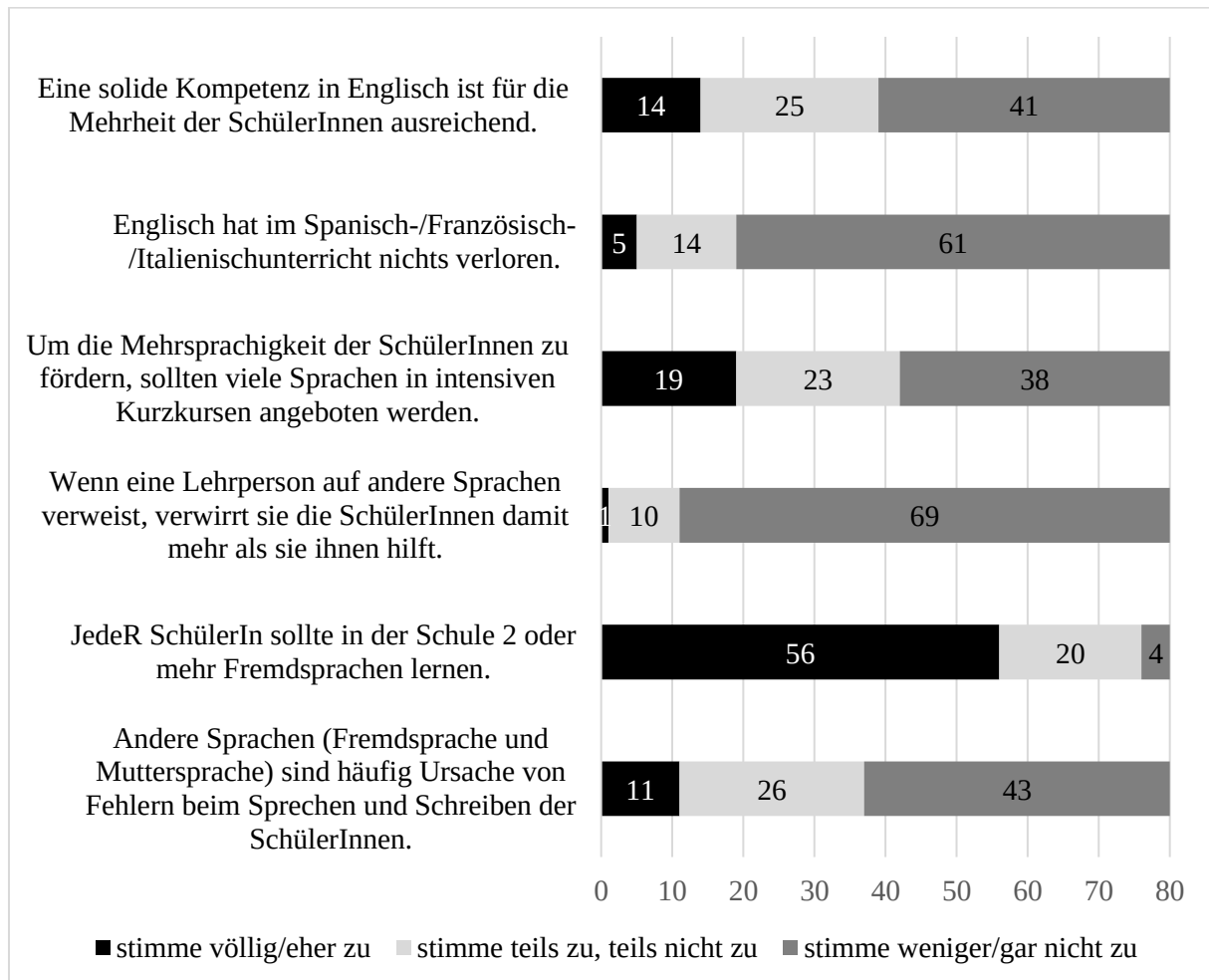


Diagramm 14: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit: SchülerInnenperspektive

Für eine möglichst positive und offene Einstellung zu Mehrsprachigkeit hätten die befragten Studierenden bei der ersten, zweiten, vierten und sechsten Aussage ablehnend antworten müssen, der dritten und fünften Aussagen hingegen zustimmen müssen. Um bei diesem Aussagencluster berechnen zu können, ob die BefragungsteilnehmerInnen der Förderung von Mehrsprachigkeit bei SchülerInnen insgesamt eher positiv oder negativ gegenüberstehen, mussten die dritte und die fünfte Aussage daher umgepolt werden.

Kodiert man die Antwortoptionen von „stimme völlig zu“ bis „stimme gar nicht zu“ mit den Ziffern 1 bis 5, so ergibt sich folgendes Ergebnis: Eine Person, die bei allen sechs Aussagen möglichst mehrsprachigkeitsorientiert antwortete und der Mehrsprachigkeit im Schulsystem möglichst positiv gegenüberstand, hätte den Mittelwert 5 erreichen können. Sieht jemand die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen hingegen mit sehr kritischen Augen und empfindet sie als

unwichtig oder gar nachteilig, dann lägen die Antworten dieser Person direkt oder nahe dem Mittelwert 1.

Insgesamt kamen die befragten Studierenden bei diesem Aussagencluster auf einen Mittelwert von 3,7. Sie haben also eine prinzipiell positive Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit von SchülerInnen. Allerdings liegt dieser Wert auf einer Skala von 1 bis 5 doch relativ mittig. Bis zum Mittelwert 5, der eine absolut mehrsprachigkeitsförderliche Einstellung ausdrückt, bleibt also viel Raum.

5.5.2.1. Eine solide Kompetenz in Englisch ist für die Mehrheit der SchülerInnen ausreichend.

In Österreich wie auch in vielen anderen Ländern gibt es die Tendenz, dass in den Schulen verstärkt Zweisprachigkeit gefördert wird, nämlich in der jeweiligen Landessprache und in Englisch. So liegt im österreichischen Schulsystem der Fokus auf dem Erreichen von fremdsprachlicher Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit hingegen wird der Mehrheit der SchülerInnen nicht vermittelt (vgl. De Cillia 2008: 78, De Cillia 2013: 10, Krumm 2015: 59).

Alle BefragungsteilnehmerInnen studierten eine der klassischerweise als zweite lebende Fremdsprache unterrichteten Sprachen. Als zukünftige Spanisch-, Französisch- beziehungsweise Italienischlehrende begleiten sie die SchülerInnen demnach über die Zweisprachigkeit hinaus beim Erlernen einer dritten oder vierten Sprache. Insofern war anzunehmen, dass sie sich der Bedeutung von Mehrsprachigkeit prinzipiell bewusst sind und damit den Trend, dass in den Schulen vieler Länder Zweisprachigkeit statt Mehrsprachigkeit gefördert wird, nicht gutheißen würden.

Im Rahmen der Auswertung zeigte sich, dass die Hälfte der befragten Studierenden der Meinung war, dass eine solide Kompetenz in Englisch für die Mehrheit der SchülerInnen eher nicht oder keinesfalls ausreichend sei. Dennoch stimmten auch 14 UmfrageteilnehmerInnen der Aussage, dass eine solide Kompetenz in Englisch für die Mehrheit der SchülerInnen ausreiche, völlig oder eher zu. In etwa ein Drittel der Studierenden war sich in seiner Meinung unsicher und wählte die neutrale Mittelkategorie.

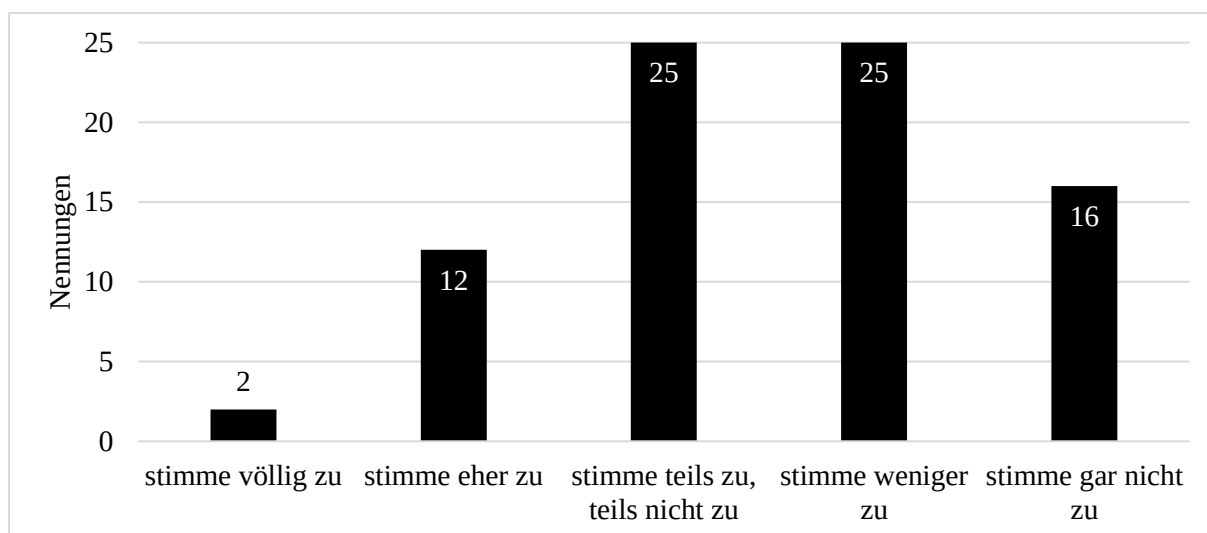


Diagramm 15: Eine solide Kompetenz in Englisch ist für die Mehrheit der SchülerInnen ausreichend.

Obwohl eine eindeutige Tendenz zur rechten, negativen Seite der Antwortskala zu erkennen ist, zeigt sich doch auch, dass es zahlreiche Stimmen gibt, die Zweisprachigkeit als ausreichende Sprachkenntnisse einschätzen. Dies ist insofern überraschend, als alle BefragungsteilnehmerInnen selbst mehr als zwei Sprachen beherrschen und in ihrer Rolle als zukünftige Fremdsprachenlehrende ihren SchülerInnen Kompetenzen in einer dritten oder vierten Fremdsprache vermitteln werden.

Bei diesem Fragebogenitem konnten im Übrigen keine Korrelationen zwischen den Antworten auf diese Aussage und der Anzahl der im Alltag regelmäßig verwendeten Sprachen, der Anzahl der gelernten Sprachen, der Unterrichtsfächerkombination oder anderen Faktoren festgestellt werden.

5.5.2.2. Englisch hat im Spanisch-/Französisch-/Italienischunterricht nichts verloren.

Das additive Sprachenlernsystem herrscht in den österreichischen Schulen immer noch vor und wird auch an der Universität großteils weitergeführt. Die im Bildungswesen angebotenen Sprachen werden im Allgemeinen in voneinander isolierten Fächern gelehrt und bauen zumeist nicht systematisch aufeinander auf (vgl. Krumm / Reich 2013: 34 f.). Insofern muss im Schulwesen anstatt von Mehrsprachigkeit eigentlich von Vielsprachigkeit gesprochen werden, also dem parallelen Erlernen mehrerer Sprachen, die wie in separaten Schubladen getrennt voneinander unterrichtet und gelernt werden.

Gründe hierfür sind einerseits die institutionellen Rahmenbedingungen, andererseits aber auch die Tatsache, dass in der Lehramtsausbildung von FremdsprachenlehrerInnen nach wie vor monolinguale Ansätze und Sichtweisen vorherrschen (vgl. Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 111). Außerdem erlebten die Studierenden im Laufe ihrer Schulzeit und während ihres Studiums

selbst ein solch isoliertes Sprachenlernen. Deshalb lag die Annahme nahe, dass sie der Meinung seien, dass beispielweise im Französischunterricht nur Französisch gesprochen werden sollte und andere Sprachen keinen Platz haben.

Die Umfrage brachte jedoch genau gegenteilige Ergebnisse. Die Hälfte der Studierenden stimmten gar nicht mit der Aussage überein, dass Englisch im Spanisch-, Französisch- oder Italienischunterricht nichts verloren habe. Zusammen mit jenen Studierenden, die sich für „stimme weniger zu“ entschieden, machten die ablehnenden Stimmen drei Viertel aller Nennungen aus. Lediglich fünf Studierende positionierten sich auf der linken, zustimmenden Seite der Antwortskala.

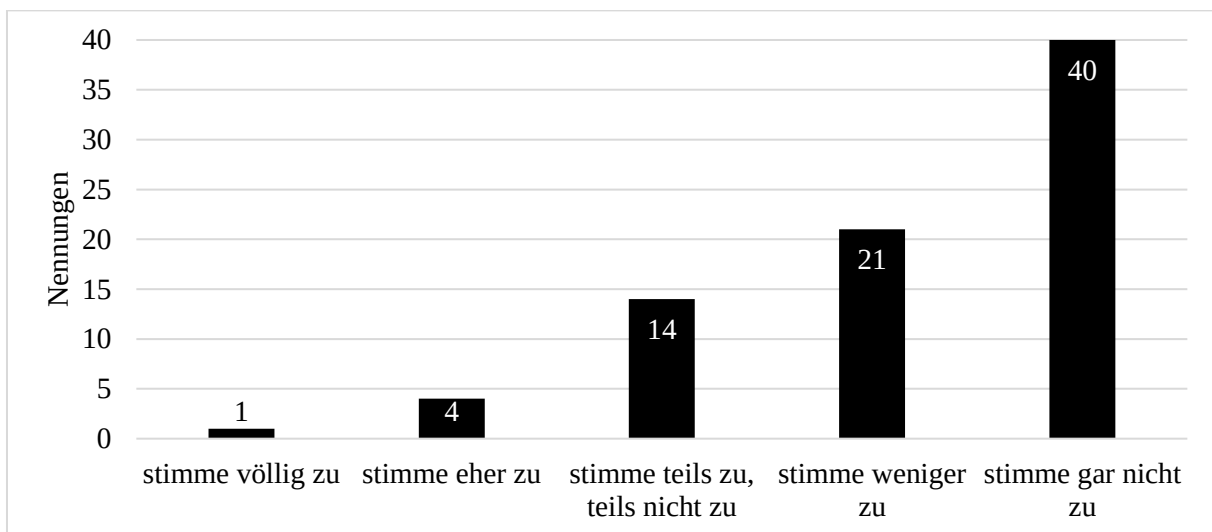


Diagramm 16: Englisch hat im Spanisch-/Französisch-/Italienischunterricht nichts verloren.

Die Aussage, dass Englisch im Spanisch-, Französisch- oder Italienischunterricht nichts verloren habe, stieß demnach bei der Mehrheit der befragten Studierenden auf Ablehnung. Dies zeigt, dass sie dem Einsatz von bereits gelernten Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht recht positiv gegenüberstehen.

Die vorliegende Aussage wurde von Veters Befragung (2008b) ident übernommen. Deshalb sollen die hiesigen Ergebnisse nun noch mit jenen von Vetter verglichen werden. Anzumerken ist gleich zu Beginn, dass Vetter eine dreistufige Antwortskala mit den Optionen „stimme völlig überein“, „stimme eher überein“ und „stimme weniger bis gar nicht überein“ verwendete (vgl. 2008b: 41). Somit gab es keine neutrale, mittlere Antwortoption, was den Vergleich etwas erschwert.

Wie auch in der vorliegenden Studie, drückten bei Vetter in etwa drei Viertel der befragten FranzösischlehrerInnen wenig bis gar keine Zustimmung zu der Aussage, dass Englisch im Spanisch-, Französisch- oder Italienischunterricht nichts verloren habe, aus. Die völlig und eher zustimmenden Antworten waren demnach eindeutig in der Unterzahl (vgl. 2008b: 309). Damit decken sich die Ergebnisse der vorliegenden Befragung mit jenen von Vetter, obwohl sich die

befragten Stichproben doch etwas unterschieden. Vetter befragte bereits berufstätige FranzösischlehrerInnen, die Stichprobe der vorliegenden Befragung umfasste noch im Studium befindliche Studierende mindestens einer romanischen Sprache.

5.5.2.3. Um die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu fördern, sollten viele Sprachen in intensiven Kurskursen angeboten werden.

Dem Fremdsprachenunterricht im Schulwesen steht zumindest in naher Zukunft vermutlich keine quantitative Steigerung der Stundenanzahl bevor. Im Sinne der Mehrsprachigkeitsförderung ist es deshalb umso wichtiger, dass der Fremdsprachenunterricht neu strukturiert und effizienter organisiert wird (vgl. Bertrand / Christ 1990: 208).

Im Rahmen einer solch effizienteren Neuorganisation muss die Dauer von Sprachkursen überdacht werden. Denn empirische Untersuchungen belegen, dass sich Lernende nach etwa fünf Jahren kontinuierlichen Unterrichts in einer Fremdsprache auf einem Lernplateau einpendeln und ihre Sprachfertigkeiten kaum mehr verbessern (vgl. Bertrand / Christ 1990: 211). Daher sei die Verkürzung von Fremdsprachenkursen auf maximal fünf bis sechs Jahre bei gleichzeitiger Implementierung eines breitgefächerten und flexiblen Fremdsprachenangebots in Erwägung zu ziehen.

Die Meinungen der Studierenden zu diesem Thema sollten anhand der Aussage „Um die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu fördern, sollten viele Sprachen in intensiven Kurskursen angeboten werden.“ eruiert werden. Knapp die Hälfte der UmfrageteilnehmerInnen lehnten diese Idee eher oder vollkommen ab. Knapp ein Viertel zeigte sich dem Vorschlag gegenüber positiv eingestellt und etwas über 25 % der Befragten entschieden sich für die neutrale Mittelkategorie.

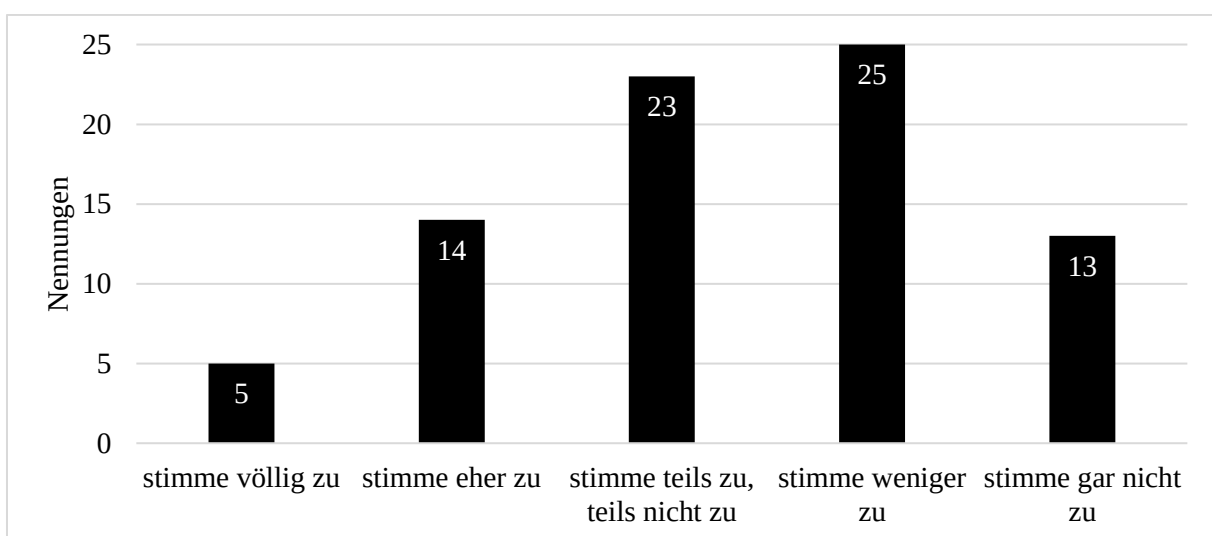


Diagramm 17: Um die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu fördern, sollten viele Sprachen in intensiven Kurskursen angeboten werden

Die Studierenden der Stichprobe konnten sich mit der Idee von intensiven Kurzkursen und flexiblen Fremdsprachenangeboten demnach eher nicht anfreunden. Dies könnte an dem Umstand liegen, dass sie selbst ein solches System während ihrer Schulzeit nicht erlebten und sich eine derartige Umstrukturierung nicht vorstellen können. Außerdem waren sie vielleicht der Meinung, dass es besser sei, sich in der Schule auf wenige Sprachen zu konzentrieren und diese gut zu lernen als in viele Sprachen im Rahmen von Kurzkursen eher grundlegende Kompetenzen zu erwerben.

Die Ergebnisse dieses Fragebogenitems wurden im Zusammenhang mit anderen Faktoren in Form von Kreuztabellen genauer untersucht. Dabei konnten keine Zusammenhänge zwischen den Antworten auf diese Aussage und anderen Faktoren, wie Muttersprache(n), im Alltag verwendete Sprachen, gelernte Sprachen, Unterrichtsfächerkombination oder schulpraktischer Ausbildung erkannt werden.

5.5.2.4. Wenn eine Lehrperson auf andere Sprachen verweist, verwirrt sie die SchülerInnen damit mehr als sie ihnen hilft.

Obwohl die Wissenschaft im Allgemeinen das Gegenteil postuliert, wird das Erlernen und Verknüpfen von mehreren Sprachen auch heutzutage noch häufig als schwierig, problematisch oder als Fehlerquelle angesehen. Insbesondere Interferenzen und „falsche Freunde“ würden unter den SchülerInnen Verwirrung stiften und zu Fehlern führen.

„Im schulischen System beschäftigen wir uns stärker mit Defiziten, Interferenzen, Fehlern, also den sogenannten negativen Auswirkungen des Einflusses von Sprachen aufeinander.“ (Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 124) Deshalb müsse man in der LehrerInnenaus- und fortbildung „deutlich machen, daß die Gefahr von Interferenzen häufig überschätzt wird.“ (Bertrand / Christ 1990: 209) Ob die befragten Studierenden das Verweisen auf andere Sprachen als hilfreich oder hinderlich für SchülerInnen empfanden, sollte mit diesem Fragebogenitem festgestellt werden.

Die Aussage, dass eine Lehrperson durch Verweise auf andere Sprachen die SchülerInnen mehr verwirrt als ihnen hilft, wurde stärker als jede andere Aussage abgelehnt. Knapp über die Hälfte der befragten Studierenden stimmten dieser Aussage gar nicht zu und ein weiteres Drittel stimmte ihr weniger zu.

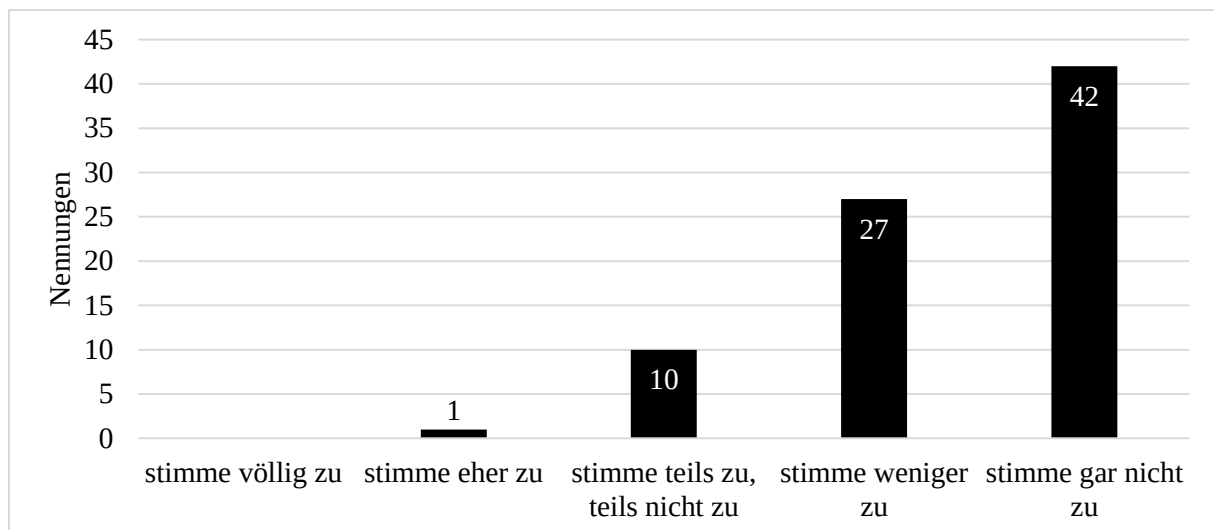


Diagramm 18: Wenn eine Lehrperson auf andere Sprachen verweist, verwirrt sie die SchülerInnen damit mehr als sie ihnen hilft.

Wie schon beim vorhergehenden Fragebogenitem konnten auch bei dieser Aussage keinerlei Korrelationen mit anderen Faktoren festgestellt werden.

5.5.2.5. JedeR SchülerIn sollte in der Schule 2 oder mehr Fremdsprachen lernen.

Wie in Kapitel 2.4. erläutert, lautet das offizielle EU-Ziel in Bezug auf die Sprachenkompetenz der europäischen BürgerInnen „L1 + 2“, also Erstsprache plus zwei weitere Fremdsprachen. Da die Studierenden im Rahmen ihres Studiums vermutlich schon von diesem Ziel gehört hatten und sie selbst als mehrsprachige Personen diesem Ziel entsprechen, war davon auszugehen, dass sie diese Aussage bejahen würden.

Tatsächlich stimmten in etwa 70 % der BefragungsteilnehmerInnen dem EU-Ziel eher oder völlig zu, ein Viertel der Stichprobe zeigte sich unentschlossen und wählte die neutrale, mittlere Antwortoption. Auffallend ist, dass „nur“ ein Drittel der Befragten der Aussage, dass alle SchülerInnen in der Schule mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollten, völlig zustimmte. Für die anderen Studierenden scheint das Erreichen des EU-Ziels also keine absolute Priorität darzustellen.

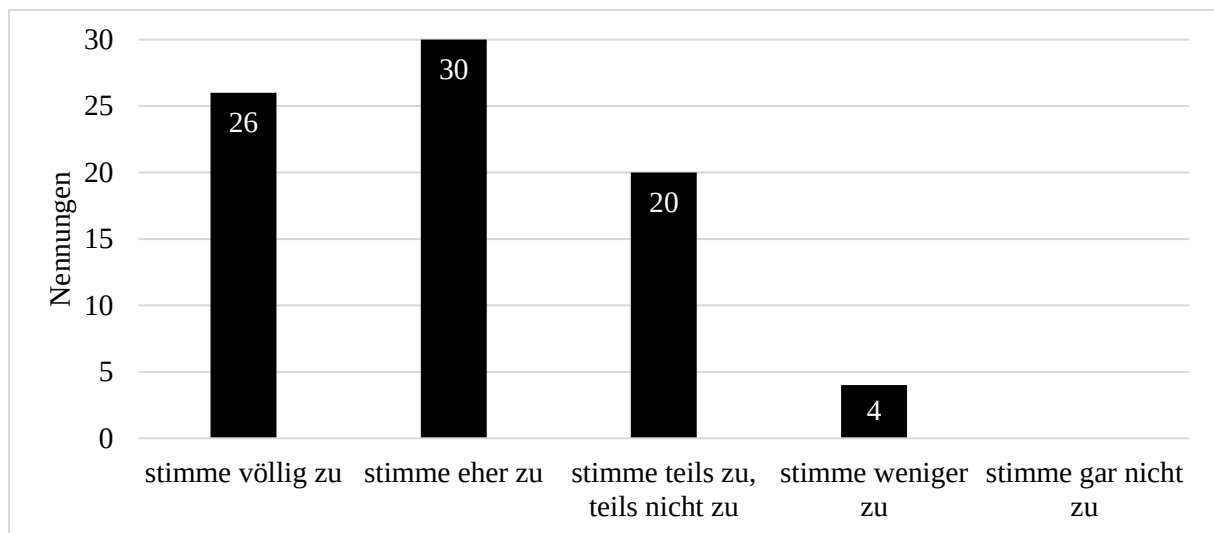


Diagramm 19: JedeR SchülerIn sollte in der Schule 2 oder mehr Fremdsprachen lernen.

Setzt man dieses Ergebnis in Zusammenhang mit der Anzahl der Sprachen, die die befragten Studierenden selbst lernen oder gelernt haben, so zeigt sich folgende Tendenz:

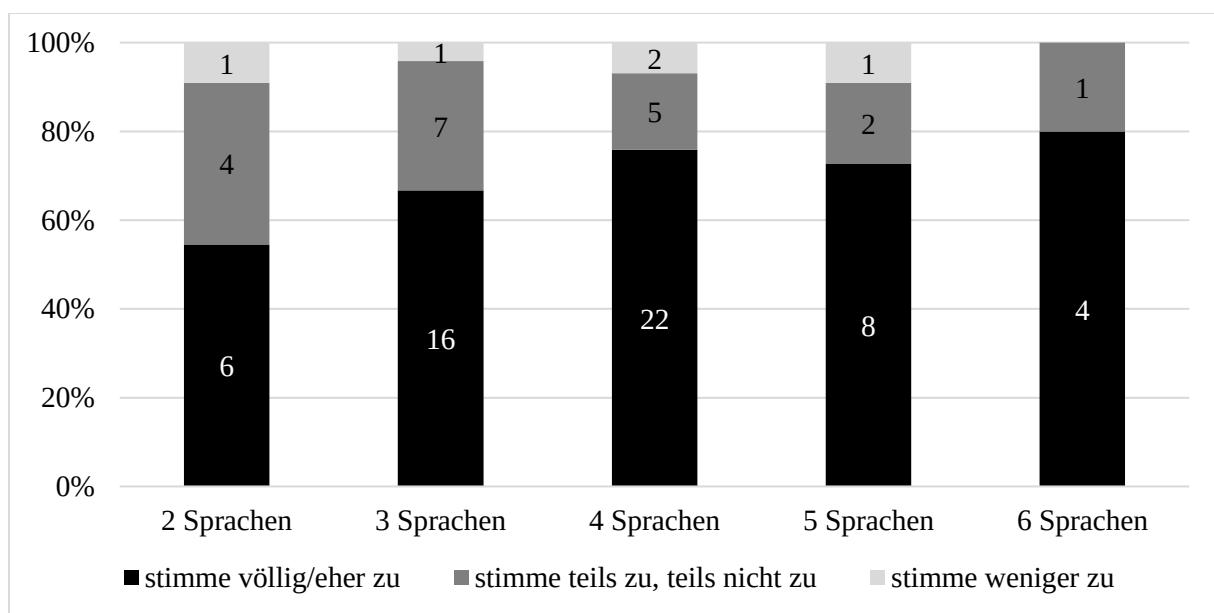


Diagramm 20: Antworten auf die Aussage „JedeR SchülerIn sollte in der Schule 2 oder mehr Fremdsprachen lernen“ in Abhängigkeit zu der Anzahl der selbst gelernten Sprachen.

Je mehr Sprachen die BefragungsteilnehmerInnen selbst lernten oder erlernt hatten, umso mehr stimmten sie der Aussage, dass alle SchülerInnen in der Schule zwei oder mehr Fremdsprachen lernen sollen, zu. Während die Zustimmungsrates unter jenen Studierenden, die zwei Fremdsprachen lernten oder gelernt hatten, bei 54 % lag, gaben von den Studierenden mit drei Fremdsprachen 66 % ihre Zustimmung bekannt. Von jenen Studierenden, die sich vier oder mehr Fremdsprachen angeeignet hatten, stimmten jeweils über 72 % der Befragten der Aussage zu.

Jene Person, die bei Frage 6 angab, lediglich eine Sprache in einem institutionellen Rahmen erlernt zu haben, wurde aus diesem Diagramm genommen, da das Ergebnis nicht aussagekräftig gewesen wäre.

5.5.2.6. **Andere Sprachen (Fremdsprache und Muttersprache) sind häufig Ursache von Fehlern beim Sprechen und Schreiben der SchülerInnen.**

Dieses Fragebogenitem sollte gewissermaßen eine Kontrollfrage bezüglich der Annahme, dass die Studierenden die Gefahr von Interferenzen überschätzen, darstellen. In Kapitel 5.5.2.4. zeigte sich, dass in etwa 85 % der BefragungsteilnehmerInnen nicht der Ansicht waren, dass Verweise auf andere Sprachen die SchülerInnen mehr verwirren als ihnen helfen würden.

Auch bei dieser inhaltlich sehr ähnlichen Aussage zeigte sich eine mehrheitliche Ablehnung. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden stimmte der Aussage, dass andere Sprachen häufig Ursache von Fehlern beim Sprechen und Schreiben der SchülerInnen seien, weniger oder gar nicht zu. Etwa ein Drittel konnte oder wollte sich auf keine Seite festlegen und kreuzte die mittlere Antwortoption „stimme teils zu, teils nicht zu“ an.

Obwohl die Antworten bei dieser Frage in die gleiche Richtung gehen wie bei der in Kapitel 5.5.2.4. dargestellten Frage, zeigen sich doch gewisse Unterschiede. So wurde die Aussage, dass Verweise der Lehrperson für die SchülerInnen mehr Verwirrung als Hilfestellung bedeuteten, viel klarer abgelehnt. Über die Hälfte der Stichprobe lehnte diese Aussage gänzlich ab. Die Aussage, dass andere Sprachen häufig der Grund für Fehler in der Produktion anderer Sprachen seien, wurde hingegen nur von 17 % vollkommen abgelehnt.

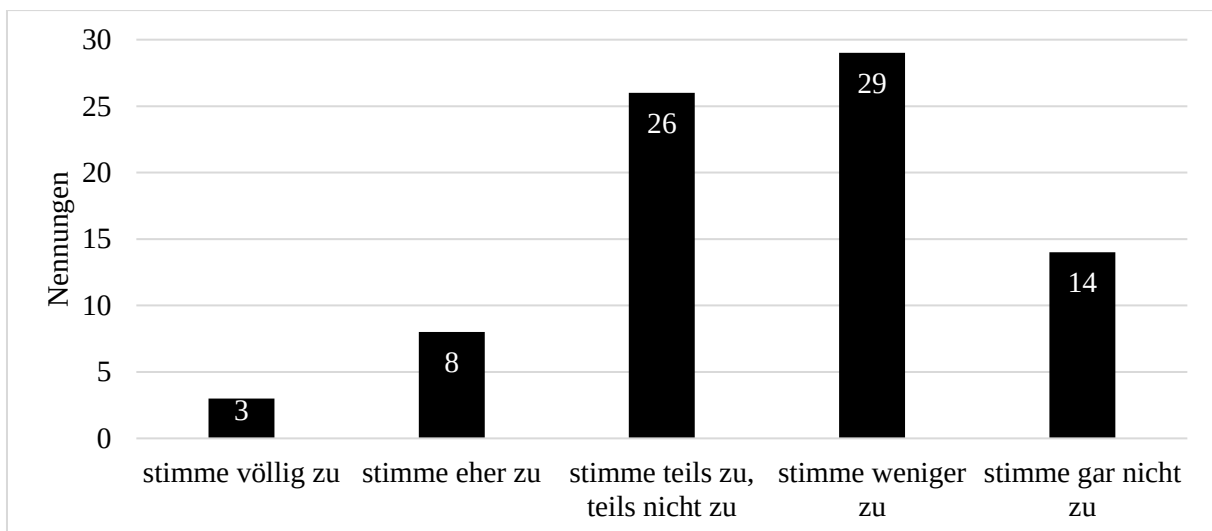


Diagramm 21: Andere Sprachen (Fremdsprache und Muttersprache) sind häufig Ursache von Fehlern beim Sprechen und Schreiben der SchülerInnen.

Diese Aussage wurde ebenfalls beinahe identisch von Veters Fragebogen (2008b) übernommen. Der einzige Unterschied liegt darin, dass Vetter nur von „Fehlern in den Texten der SchülerInnen“ sprach, wohingegen sich die Aussage der vorliegenden Befragung etwas allgemeiner auf „Fehler beim Sprechen und Schreiben der SchülerInnen“ bezog.

Bei Vetter stimmte zirka ein Drittel der befragten Französischlehrenden der vorgegebenen Aussage wenig bis gar nicht zu. In der vorliegenden Befragung belief sich dieser Anteil der Befragten auf über 50 %. Auch die völlige Zustimmung war bei Veters Stichprobe deutlich höher als bei der vorliegenden Befragung. Damit war die Stichprobe von Vetter viel stärker der Meinung, dass andere Sprachen häufig die Ursache von Fehlern in der Sprachproduktion der SchülerInnen sind. Natürlich können aus diesem Vergleich keine Schlüsse mit absoluter Sicherheit gezogen werden, doch scheint es, dass eine mehrjährige Lehrtätigkeit (84 % der Befragten waren über 35) das Gefühl verstärkt, dass andere Sprachen häufig Fehlerquellen in der Sprachproduktion darstellen (vgl. 2008b: 309, 318).

5.5.3. Einstellungen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit

Zusätzlich zu den allgemeinen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im Schulwesen, wollte die vorliegende Untersuchung die Einstellungen der Studierenden zur rezeptiven Mehrsprachigkeit eruieren.

Schließlich beschäftigte sich bereits Kapitel 2.6. mit dem Thema der rezeptiven Mehrsprachigkeit als eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeit bei SchülerInnen effizient und rasch zu fördern. Denn wenn sich der Fremdsprachenunterricht auf den Aufbau von rezeptiven Kompetenzen konzentriert, dann können mehrere Sprachen schneller und effizienter gelernt werden. Auf diese Weise könnte das Schulsystem dem EU-Ziel „L1 + 2“ näher kommen.

Im Folgenden wird nun präsentiert, welche Einstellungen die befragten Studierenden über rezeptive Mehrsprachigkeit haben. Zuerst seien alle Aussagen überblicksmäßig dargestellt, um einen ersten Einblick in die Antworten der Studierenden zu geben.

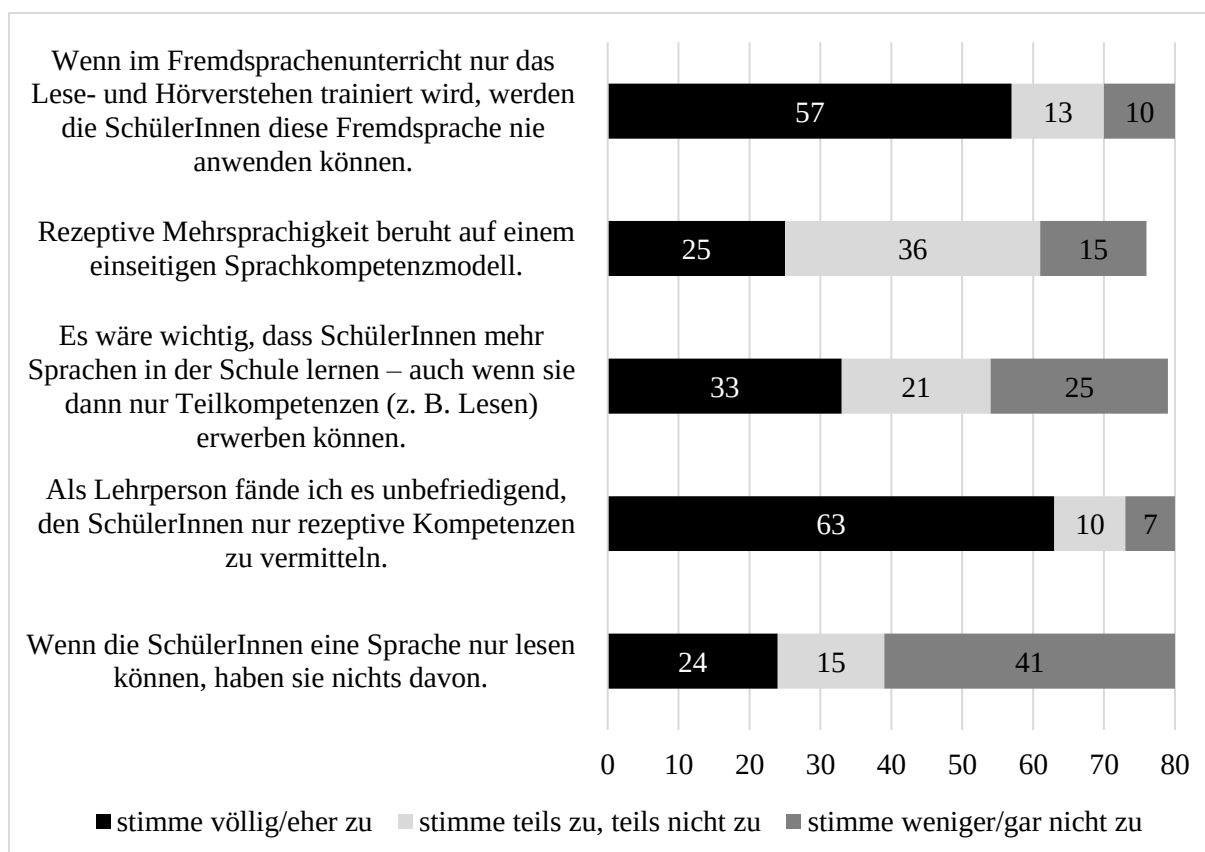


Diagramm 22: Einstellungen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit

Eine Person, die der Förderung von rezeptiver Mehrsprachigkeit mit all ihren Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung und Änderungen in der Rolle der Lehrperson positiv gesinnt wäre, hätte die erste, zweite, vierte und fünfte Aussage verneint. Nur bei der dritten Aussage hätte eine solche Person mit „stimmt völlig zu“ geantwortet. Dies zeigt, dass die dritte Aussage anders gepolt war als die restlichen Aussagen. Um alle Antworten vergleichbar zu machen und zu eruieren, wie positiv oder negativ die Einstellung der befragten Studierenden in Bezug auf die Förderung von rezeptiver Mehrsprachigkeit war, muss die dritte Aussage umgepolt werden.

Kodiert man anschließend die Antwortoption „stimmt völlig zu“ mit 1 und jede darauffolgende Antwortoption mit der darauffolgenden Zahl bis „stimme gar nicht zu“ mit 5, kann man die gesamte Einstellung der Studierenden berechnen. Diese liegt bei einem Wert von 2,6, also knapp aber doch auf der linken Hälfte der Skala. Das bedeutet, dass die befragten Studierenden der Förderung von rezeptiver Mehrsprachigkeit insgesamt leicht negativ gegenüberstehen.

5.5.3.1. Wenn im Fremdsprachenunterricht nur das Lese- und Hörverstehen trainiert wird, werden die SchülerInnen diese Fremdsprache nie anwenden können.

Wie in Kapitel 2.6.1. erläutert, werden rezeptive Sprachkompetenzen oftmals als passive Sprachkompetenzen angesehen, die keinen Nutzen haben. Denn rezeptive Sprachkompetenzen

ermöglichten lediglich das passive Verstehen und könnten demnach von den SchülerInnen nicht wirklich angewendet werden. Dabei betonen SprachexpertInnen, dass eine (schriftliche oder mündliche) Unterhaltung mittels rezeptiver Kompetenzen durchaus möglich und sogar wünschenswert sei. Denn eine Gesprächssituation, „in der die eigene Muttersprache produktiv eingesetzt und gleichzeitig die Sprache des Partners rezeptiv verstanden wird, ist weniger oberflächlich als eine Unterhaltung mit Hilfe einer *lingua franca*, die von beiden Gesprächsteilnehmern – in der Regel – nur oberflächlich beherrscht wird.“ (Bär 2004: 169)

Eine Mehrheit von zirka 70 % der BefragungsteilnehmerInnen stimmte der Aussage, dass ein auf die Vermittlung von rezeptiven Kompetenzen ausgerichteter Fremdsprachenunterricht die SchülerInnen nicht zur Anwendung der jeweiligen Sprachen befähigen würde, völlig oder eher zu. 13 Studierende entschieden sich für die neutrale Mittelkategorie und weitere zehn TeilnehmerInnen stimmten dieser Aussage weniger oder gar nicht zu.

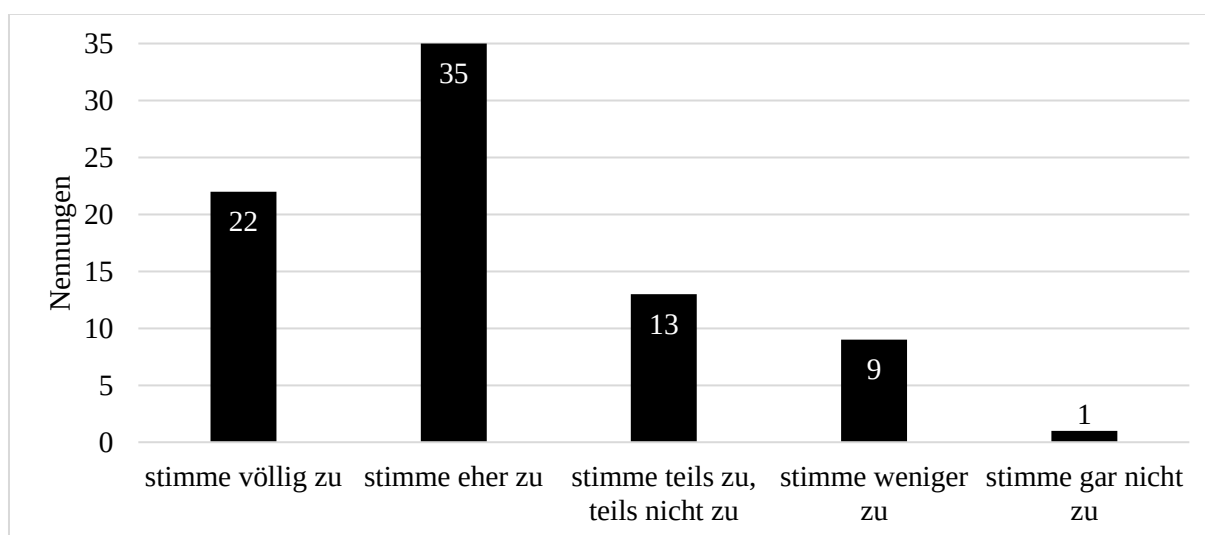


Diagramm 23: Wenn im Fremdsprachenunterricht nur das Lese- und Hörverstehen trainiert wird, werden die SchülerInnen diese Fremdsprache nie anwenden können.

Bei dieser ersten Aussage zur rezeptiven Mehrsprachigkeit zeigte sich, dass die Studierenden im Allgemeinen der weitverbreiteten Meinung, dass rezeptive Sprachkompetenzen im Leben außerhalb der Schule nicht angewendet werden können, zustimmen.

Bringt man die Ergebnisse dieses Fragebogenitems in Zusammenhang mit der Anzahl der selbst erlernten Sprachen so ergibt sich folgendes Bild:

			stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teils zu, teils nicht zu	stimme weniger zu	stimme nicht zu	Gesamt
	1	Anzahl	0	0	1	0	0	1
		%	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0

Gelernte Sprachen gesamt	2	Anzahl	6	3	0	1	0	10
		%	60,0	30,0	0,0	10,0	0,0	100,0
	3	Anzahl	2	16	3	3	0	24
		%	8,3	66,7	12,5	12,5	0,0	100,0
	4	Anzahl	10	10	6	2	1	29
		%	34,5	34,5	20,7	6,9	3,4	100,0
	5	Anzahl	3	5	2	1	0	11
		%	27,3	45,5	18,2	9,1	0,0	100,0
	6	Anzahl	1	1	1	2	0	5
		%	20,0	20,0	20,0	40,0	0,0	100,0
	Gesamt	Anzahl	22	35	13	9	1	80
		%	27,5	43,8	16,3	11,3	1,3	100,0

Tabelle 16: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Gelernte Sprachen – Wenn im Fremdsprachenunterricht nur das Lese- und Hörverstehen trainiert wird, werden die SchülerInnen diese Fremdsprachen nie anwenden können.

Anhand dieser Kreuztabelle wird der Trend ersichtlich, dass die befragten Studierenden der Aussage eher zustimmten, je weniger Fremdsprachen sie selbst gelernt hatten. Von jenen Studierenden, die selbst zwei Fremdsprachen gelernt hatten, stimmten 90 % der Aussage völlig oder eher zu. Bei den Studierenden, die sich drei, vier oder fünf Fremdsprachen angeeignet hatten, lag dieser Anteil bei etwa 70 %. Von den – zugegebenermaßen recht wenigen – Studierenden, die sechs Fremdsprachen erworben hatten, stimmten nur 40 % der Aussage zu. In der befragten Stichprobe gab es demnach folgende Tendenz: Je mehr Fremdsprachen die BefragungsteilnehmerInnen selbst gelernt hatten, umso eher waren sie der Meinung, dass SchülerInnen Fremdsprachen, in denen nur das Lese- und Hörverstehen trainiert wird, sehr wohl anwenden können.

5.5.3.2. **Rezeptive Mehrsprachigkeit beruht auf einem einseitigen Sprachkompetenzmodell.**

Rezeptive Sprachkompetenzen werden gemeinhin als einseitige und mangelhafte Sprachkompetenzen wahrgenommen. Ein Sprachunterricht, der sich auf die Vermittlung eben dieser Kompetenzen konzentrierte, sei für die SchülerInnen wenig motivierend und vermittele ihnen ein einseitiges, „unvollkommenes“ Bild der Fremdsprache (vgl. Bär 2004: 168).

Im Fragebogen wurde versucht, diese weit verbreitete Meinung anhand der Aussage „Rezeptive Mehrsprachigkeit beruht auf einem einseitigen Sprachkompetenzmodell.“ von Studierenden einschätzen zu lassen. Die meisten Stimmen entfielen bei dieser Aussage auf die neutrale Mittelkategorie. Ein knappes Drittel der UmfrageteilnehmerInnen stimmte der Aussage völlig oder eher zu, die restlichen Stimmen verteilten sich auf den beiden ablehnenden Antwortoptionen. Anzumerken ist des Weiteren, dass bei dieser Aussage fünf Studierende gar nichts ankreuzten. Über ihre Motive kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass

diese Aussage in ihrer Formulierung etwas komplexer war als die übrigen Aussagen, die Studierenden deshalb vielleicht Verständnisprobleme hatten und es bevorzugten, ihre Stimme nicht abzugeben. Dies könnte auch der Grund für die auffallend häufige Wahl der neutralen, mittleren Antwortoption sein.

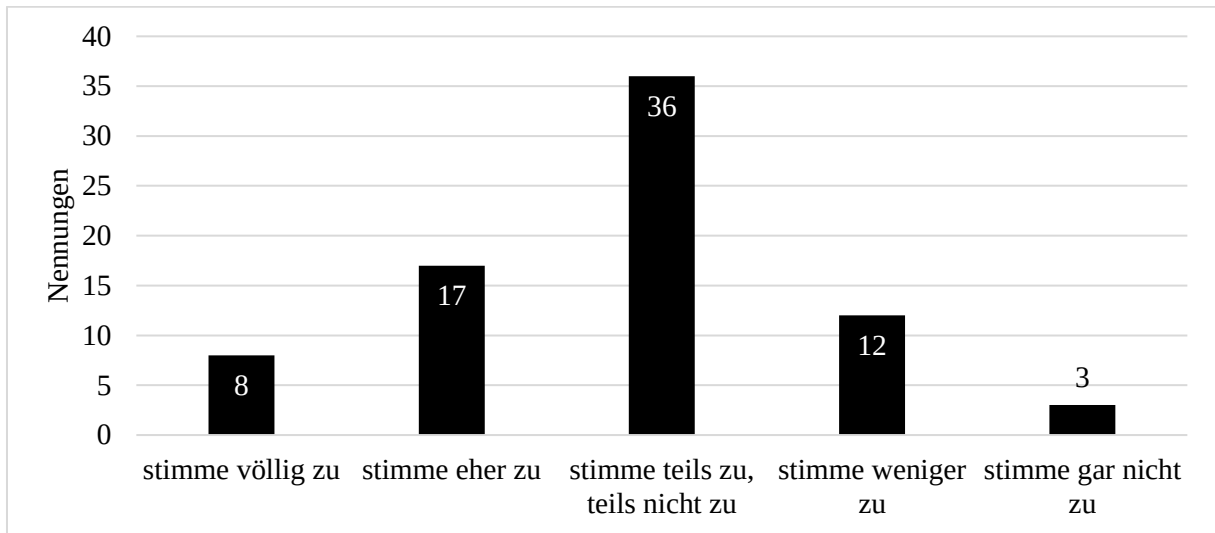


Diagramm 24: Rezeptive Mehrsprachigkeit beruht auf einem einseitigen Sprachkompetenzmodell.

Die Antworttendenz ging bei diesem Fragebogenitem also in Richtung Zustimmung. Doch die eindeutige Mehrheit wollte oder konnte sich nicht festlegen. Dies kann entweder auf die Formulierung der Aussage oder auf eine tatsächliche Unsicherheit in Bezug auf dieses Thema zurückgeführt werden.

5.5.3.3. Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.

Wie bereits mehrfach erwähnt (siehe Kapiteln 2.6.3. und 5.5.2.3.) ist eine quantitative Vermehrung des Fremdsprachenunterrichts an österreichischen Schulen in naher Zukunft nicht zu erwarten. Um die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu fördern, muss daher – zumindest im derzeitigen Schulsystem – eine Abkehr vom Anspruch der „near native competence“ und von maximalistischen Ansprüchen stattfinden (vgl. Bär 2004: 161, 167f.). Stattdessen könnte sich ein zeitgerechter Unterricht in der dritten, vierten oder jeder weiteren Fremdsprache auf die Vermittlung von Teilkompetenzen konzentrieren.

So wurden die BefragungsteilnehmerInnen mit der Aussage „Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.“ konfrontiert. Die drei mittleren Antwortkategorien erhielten beinahe gleich viele Stimmen und machen insgesamt über 80 % der Antworten aus. Bei den Antwortoptionen an den beiden Skalenenden zeigte sich hingegen ein deutlicher Unterschied. Während es zehn Studierende für sehr wichtig hielten, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule

lernen, auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen erwerben können, lehnten zwei Studierende diese Meinung gänzlich ab.

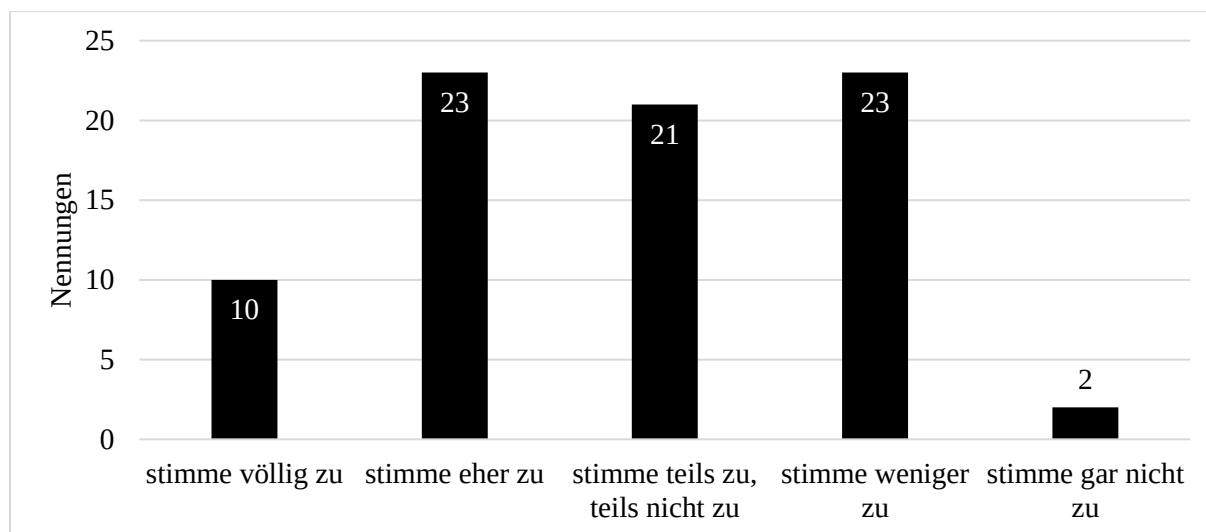


Diagramm 25: Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.

In der Auswertung dieser Fragebogenitems zeigte sich eine gewisse Unsicherheit beziehungsweise Unstimmigkeit seitens der befragten Studierenden. Denn die Antworten auf der rechten und der linken Seite der Skala sind in etwa gleich verteilt, zumindest bei den gemäßigteren Antwortoptionen. Nur bei den beiden Extrempolen zeigte sich ein Trend zur Zustimmung.

Diese Aussage findet sich auch in Vettters Fragebogen (2008b). Ein Blick auf ihre Ergebnisse zeigt eine deutlich höhere Zustimmung zu der Aussage, dass SchülerInnen in der Schule mehr Sprachen lernen sollten, auch wenn dies eine Beschränkung auf Teilkompetenzen bedeutet. Mehr als ein Drittel der befragten Französischlehrenden zeigte sich mit der Aussage völlig einverstanden, in der vorliegenden Befragung lag dieser Prozentsatz bei nur 12 %. Die Ablehnung hingegen war in der hiesigen Befragung mit einem Anteil von 30 % viel stärker als bei Vetter, wo nur 21 % der Befragten der Aussage weniger oder gar nicht zustimmten (vgl. 2008b: 310). Damit herrschte unter den bereits aktiv Unterrichtenden ein größeres Bewusstsein für die Chancen von rezeptiven Sprachkompetenzen als bei den befragten Studierenden.

In der nachfolgenden Kreuztabelle werden die Ergebnisse dieses Fragebogenitems in Korrelation mit der Anzahl der Fremdsprachen, die die BefragungsteilnehmerInnen selbst gelernt haben, gebracht:

			stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teils zu, teils nicht zu	stimme weniger zu	stimme nicht zu	Gesamt
	1	Anzahl	0	1	0	0	0	1
		%	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0

Gelernte Sprachen gesamt	2	Anzahl	1	1	3	5	0	10
		%	10,0	10,0	30,0	50,0	0,0	100,0
	3	Anzahl	3	5	8	6	1	23
		%	13,0	21,7	34,8	26,1	4,3	100,0
	4	Anzahl	3	11	6	8	1	29
		%	10,3	37,9	20,7	27,6	3,4	100,0
	5	Anzahl	3	2	2	4	0	11
		%	27,3	18,2	18,2	36,4	0,0	100,0
	6	Anzahl	0	3	2	0	0	5
		%	0,0	60,0	40,0	0,0	0,0	100,0
	Gesamt	Anzahl	10	23	21	23	2	79
		%	12,7	29,1	26,6	29,1	2,5	100,0

Tabelle 17: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Gelernte Sprachen – Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.

Folgender Zusammenhang konnte festgestellt werden: Die befragten Studierenden stimmten der Aussage eher zu, je mehr Fremdsprachen sie selbst gelernt hatten. Von den Studierenden, die selbst zwei Fremdsprachen gelernt hatten, waren nur 20 % der Meinung, dass es wichtig wäre, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen, auch wenn dies eine Beschränkung auf Teilkompetenzen mit sich brächte. Bei den TeilnehmerInnen, die drei Fremdsprachen erworben hatten, vertraten 34 % diese Meinung, und bei all jenen, die sich vier oder fünf Fremdsprachen angeeignet hatten, lag der Zustimmungsanteil jeweils bei etwa 47 %. Von den wenigen Studierenden, die sechs Fremdsprachen erlernt hatten, stimmten 60 % der Aussage eher zu. Je mehr Fremdsprachen die befragten Studierenden also selbst erlernt hatten, umso eher waren sie der Ansicht, dass SchülerInnen mehr Sprachen lernen sollten, auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen erwerben können.

Auch in Bezug auf die Anzahl der Muttersprachen konnten Unterschiede eruiert werden. So zeigt die nachfolgende Kreuztabelle, dass von den BefragungsteilnehmerInnen mit zwei Muttersprachen niemand die Aussage ablehnte. Außerdem stimmten jene Studierenden der Aussage deutlich stärker zu (75 %) als die TeilnehmerInnen mit einer Muttersprache (38 %). Insgesamt waren demnach die – zugegebenermaßen recht wenigen – Studierenden mit zwei Muttersprachen viel eher der Meinung, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen sollten, auch wenn sich der Unterricht dafür auf die Vermittlung von rezeptiven Kompetenzen beschränken müsste.

			stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teils zu, teils nicht zu	stimme weniger zu	stimme nicht zu	Gesamt
	1	Anzahl	8	19	19	23	2	71
		%	11,3	26,8	26,8	32,4	2,8	100,0

Mutter- spra- che(n)	2	Anzahl	2	4	2	0	0	8
		%	25,0	50,0	25,0	0,0	0,0	100,0
	Gesamt	Anzahl	10	23	21	23	2	79
		%	12,7	29,1	26,6	29,1	2,5	100,0

Tabelle 18: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Muttersprache(n) – Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.

Zudem konnte beobachtet werden, dass jene Studierenden, die in ihrer Unterrichtsfächerkombination zwei lebende Fremdsprachen haben, der Aussage überdurchschnittlich stark zustimmten. Der Zustimmungsanteil bei jenen TeilnehmerInnen, die neben einer romanischen Sprache Englisch als Zweitfach haben, lag bei 64 %, und bei jenen Studierenden mit zwei romanischen Sprachen bei 50 %. Die Studierenden aller anderen Unterrichtsfächerkombinationen kamen auf maximal 35 % Zustimmung.

5.5.3.4. Als Lehrperson fände ich es unbefriedigend, den SchülerInnen nur rezeptive Kompetenzen zu vermitteln.

Verfolgte der Unterricht in gewissen Fremdsprachen das Ziel der rezeptiven Mehrsprachigkeit, so hätte dies selbstverständlich Auswirkungen auf die Lehrpersonen und ihre Unterrichtsgestaltung. Der gesamte Lehrkörper müsste umdenken und den Fremdsprachenunterricht neu gestalten. Allerdings besteht die Vermutung, dass Sprachlehrende in der Beschränkung ihres Unterrichts auf rezeptive Kompetenzen die Integrität ihres Unterrichtsfaches verletzt sehen und sich in ihrer Lehrtätigkeit beeinträchtigt fühlen (vgl. Bär 2004: 168).

Die befragten, zukünftigen Sprachlehrenden bestätigten diese Vermutung sehr eindeutig. Über 55 % der UmfrageteilnehmerInnen gaben an, dass sie es als Lehrperson unbefriedigend fänden, den SchülerInnen nur rezeptive Kompetenzen zu vermitteln. Weitere 22 % stimmten dieser Aussage eher zu. Somit positionierten sich beinahe 80 % der befragten Studierenden auf der linken Seite der Antwortskala. Lediglich sieben Studierenden meinten, dass sie die Vermittlung von nur rezeptiven Kompetenzen eher nicht oder keineswegs als unbefriedigend empfänden.

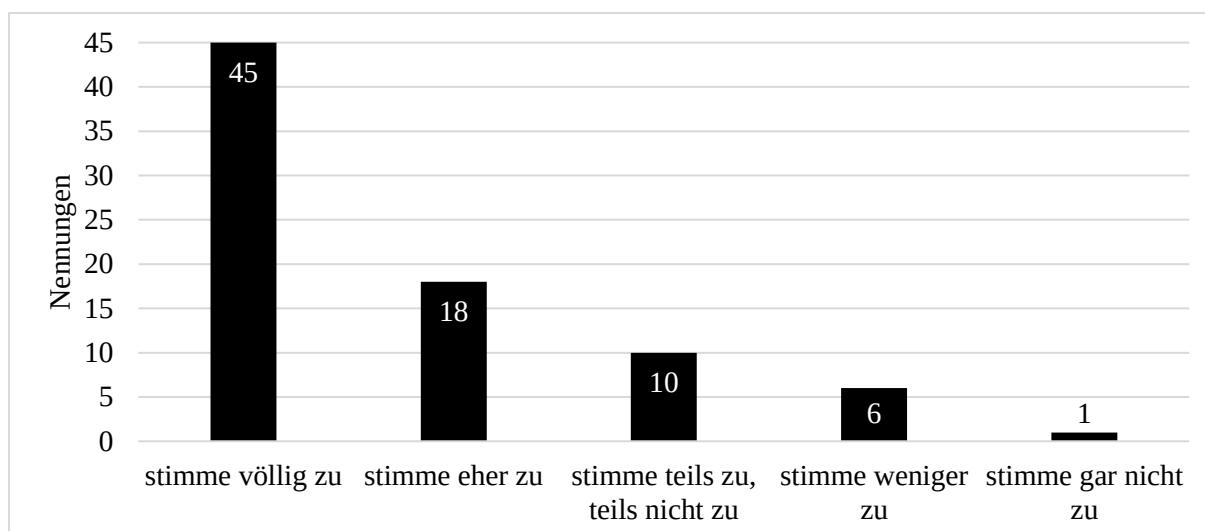


Diagramm 26: Als Lehrperson fände ich es unbefriedigend, den SchülerInnen nur rezeptive Kompetenzen zu vermitteln.

Die sehr hohe Zustimmungsrates zeigt eindeutig, dass die BefragungsteilnehmerInnen einer Umstellung mancher Fremdsprachenfächer auf die Vermittlung von rein rezeptiven Kompetenzen kritisch gegenüberstehen. Mehrheitlich sehen sie die Integrität ihres Unterrichtsfaches verletzt beziehungsweise ihre Rolle als Lehrperson als unbefriedigend.

Bringt man dieses Ergebnis in Korrelation mit den Unterrichtsfächerkombinationen der befragten Studierenden, so zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen mit Englisch als Zweitfach das Vermitteln von ausschließlich rezeptiven Kompetenzen als besonders unbefriedigend empfinden. Denn von dieser Gruppe stimmten 73 % der Aussage völlig zu und die restlichen 27 % stimmten ihr eher zu. Die geringste Zustimmung ergab sich bei den TeilnehmerInnen mit einem sozialwissenschaftlichen Zweitfach (64 %) oder zwei romanischen Sprachen (63 %).

5.5.3.5. Wenn die SchülerInnen eine Sprache nur lesen können, haben sie nichts davon.

Die letzte Aussage im Cluster zur rezeptiven Mehrsprachigkeit bezog sich auf die weitverbreitete Annahme, dass rein rezeptive Sprachkompetenzen den SchülerInnen im Grunde nichts bringen würden. Denn rezeptive Sprachkompetenzen werden gemeinhin als passive Sprachkompetenzen angesehen, die kaum einen Nutzen haben – zumindest nicht in Gesprächen.

Die Antworten auf die Aussage „Wenn die SchülerInnen eine Sprache nur lesen können, haben sie nichts davon.“ waren recht ausgewogen. Auf jede Kategorie entfielen zwischen zehn und fünfzehn Stimmen. Einzig die Antwortoption „stimme weniger zu“ enthielt in etwa doppelt so viele Stimmen. Damit positionierte sich etwas mehr als die Hälfte der Studierenden auf der rechten Antwortskala.

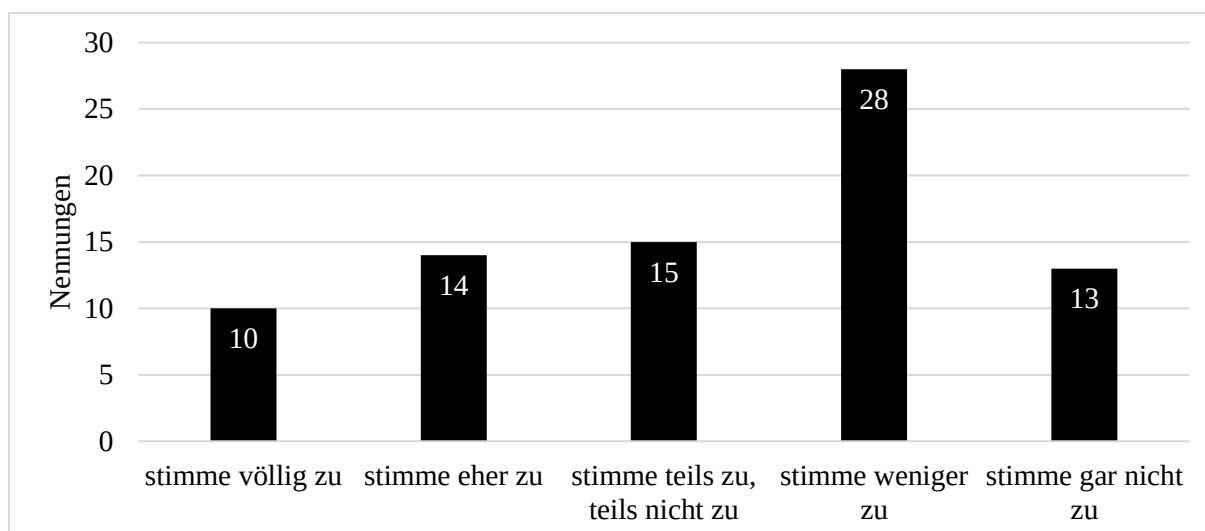


Diagramm 27: Wenn die SchülerInnen eine Sprache nur lesen können, haben sie nichts davon.

Obwohl sich die Stimmen recht gleichmäßig auf die Antwortkategorien verteilen, ist aufgrund der Häufung bei „stimme weniger zu“ ein Trend in Richtung Ablehnung zu erkennen. Dieses Ergebnis ist etwas überraschend, wenn man es mit dem Ergebnis von Kapitel 5.5.3.1. vergleicht. Denn die Aussage „Wenn im Fremdsprachenunterricht nur das Lese- und Hörverstehen trainiert wird, werden die SchülerInnen diese Fremdsprache nie anwenden können.“ erhielt eine Zustimmung von 70 % – und das obwohl in der Formulierung der Aussage explizit sowohl das Lesen und als auch das Hören genannt wurden.

Der Aussage „Wenn die SchülerInnen eine Sprache nur lesen können, haben sie nichts davon.“ stimmte hingegen mehr als die Hälfte der Studierenden eher oder gar nicht zu. Das alleinige Leseverstehen bedeute laut der Mehrheit der BefragungsteilnehmerInnen für die SchülerInnen also bereits einen Mehrwert.

Zwei inhaltlich sehr ähnliche Aussagen brachten demnach beinahe gegensätzliche Antworten. Die Gründe für dieses überraschende und widersprüchliche Ergebnis können an dieser Stelle nicht eruiert werden.

5.5.4. Vorschläge zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule

Im abschließenden Teil des Fragebogens wurde das breite Thema Mehrsprachigkeit in der Schule auf einige wenige, ganz konkrete Vorschläge heruntergebrochen, wie das Schulwesen stärker in Richtung Mehrsprachigkeit gestaltet werden könnte. Das Forschungsthema Mehrsprachigkeit wurde sozusagen auf eine pragmatische Ebene gehoben. Die Studierenden sollten im Rahmen dieses letzten Aussagenclusters über ganz konkrete Maßnahmen im schulischen Kontext zur Förderung von Mehrsprachigkeit urteilen. Alle Vorschläge und Ideen beruhen auf ExpertInnenmeinungen, die in vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurden.

Auch bei diesem abschließenden Aussagencluster seien zu Beginn alle Ergebnisse gesammelt dargestellt, bevor auf jede Aussage einzeln näher eingegangen wird.

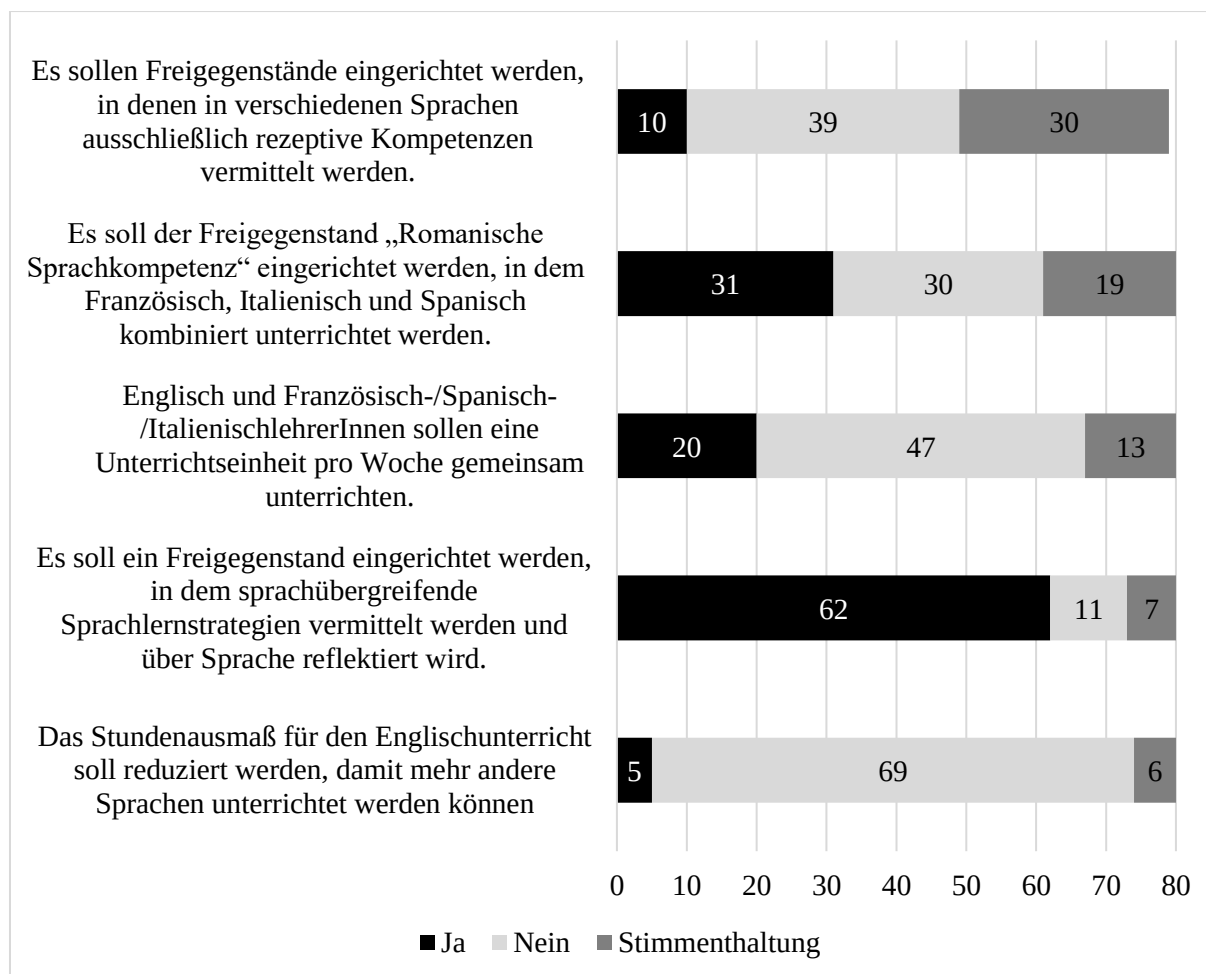


Diagramm 28: Abstimmung über Vorschläge zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule

Lässt man die Stimmenthaltungen außen vor, so ergibt sich, dass die befragten Studierenden insgesamt leicht gegen Veränderungen im Sinne der Mehrsprachigkeit stimmten. Wenn Ja mit der Zahl 1 repräsentiert wird und 2 für Nein steht, dann liegt die Bewertung aller fünf Vorschläge insgesamt bei 1,61, also eher auf der Ablehnungsseite. Das bedeutet natürlich nicht, dass es nicht bei einzelnen Vorschlägen zu einer eindeutigen Zustimmung gekommen wäre. Insgesamt stießen die fünf Vorschläge jedoch tendenziell auf Ablehnung.

5.5.4.1. Das Stundenausmaß für den Englischunterricht soll reduziert werden, damit mehr andere Sprachen unterrichtet werden können.

Dem Englischunterricht kommt in den meisten Schulen die größte Stundenanzahl unter den Fremdsprachen zu. Dabei ist erwiesen, dass sich das Sprachniveau der SchülerInnen nach fünf bis sechs Jahren Englischunterricht kaum mehr weiterentwickelt (vgl. Bertrand / Christ

1990: 211). Insofern könnte eine Reduktion des Stundenausmaßes für den Englischunterricht bei gleichzeitiger Erhöhung des Stundenausmaßes für andere Sprachen angedacht werden.

Müssten die befragten Studierenden über diesen Vorschlag abstimmen, würde er eindeutig abgelehnt werden. Zirka 85 % der BefragungsteilnehmerInnen stimmten mit Nein, lediglich fünf Befragte entschieden sich für Ja und sechs Studierende enthielten sich ihrer Stimme. Eine quantitative Verringerung des Englischunterrichts kommt für die überwiegende Mehrheit der befragten Studierenden also nicht in Frage – auch wenn dies bedeutet, dass andere Fremdsprachen mit einer deutlich geringeren Stundenanzahl auskommen müssen. EinE BefragteR machte bei dieser Aussage ein deutlich größeres Kreuz bei Nein als bei den restlichen Fragebogenitems und zeichnete zudem ein dickes Rufzeichen daneben. Damit wollte sie/er vermutlich ihre/seine absolute Ablehnung dieses Vorschlages kenntlich machen.

Abschließend seien noch die Kommentare zweier Studierender erwähnt, die mit Nein stimmten und neben dem Fragebogenitem schrieben "mehr Stunden grundsätzlich" und „die Stunden sollten insgesamt anders verteilt werden!!! (Ganztagsmodelle, Aufhebung der Unterrichtsfächer => mehr Projektunterricht)“. Dies sind sicherlich interessante und erwägenswerte Vorschläge, die die gesamte Schulorganisation in Frage stellen und über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen.

Am stärksten wurde der Vorschlag von jenen Studierenden abgelehnt, die Englisch, Latein, Deutsch oder ein naturwissenschaftliches Fach als Zweitfach haben. Bei diesen Gruppen lag der Ablehnungsanteil bei jeweils mindestens 90 %, wobei die Studierenden mit Englisch oder Latein als Zweitfach den Vorschlag jeweils zu 100 % ablehnten.

An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass von den fünf Personen, die für den Vorschlag stimmten, zwei Studierende waren, deren beide Unterrichtsfächer romanische Sprachen waren. Natürlich kann dieser Umstand reiner Zufall sein. Vielleicht zeigt dieses Ergebnis jedoch auch, dass Studierende, die ihr Lehramtsstudium ausschließlich an der Romanistik absolvieren, am ehesten die Dominanz des Englischen im Schulsystem hinterfragen.

5.5.4.2. Es soll ein Freigegegenstand eingerichtet werden, in dem sprachübergreifende Sprachlernstrategien vermittelt werden und über Sprache reflektiert wird.

Wie in Kapitel 2.5.2.1. dargestellt, lautet im Curriculum Mehrsprachigkeit einer der Bildungsbereiche „Sprachlernstrategien“. Hier sollen sich die SchülerInnen mit der bewussten Aneignung von Sprachen beschäftigen, was sie zu einem selbstbestimmten und autonomen Lernen befähigen soll (Krumm / Reich 2011: 6). Auch Allgäuer-Hackl und Jessner (vgl. 2013: 139) bezeichnen die Förderung von Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein und Sprachlernstra-

tegien als wichtige Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Im Sinne der rezeptiven Mehrsprachigkeit sind selbstverständlich insbesondere die Strategien zur Texterschließung (Ollivier / Strasser 2013: 53) von großer Bedeutung.

Auch die von Bär (2004) beschriebene curriculare Mehrsprachigkeit beruht zu einem großen Teil auf dem bewussten Anknüpfen an bereits Gelerntes, dem Aufbau von Sprachenbewusstheit sowie der Modellbildung für weiteres Sprachenlernen. Mit metasprachlichen und didaktischen Kompetenzen sowie Strategien für das Erlernen von Sprachen ausgestattet, sind die SchülerInnen gut für autonomes und lebenslanges Lernen vorbereitet (vgl. 2004: 156).

Um diesen Kompetenzbereichen mehr Raum zu geben, fand sich im Fragebogen der Vorschlag, einen Freigegegenstand einzurichten, in dem sprachübergreifende Sprachlernstrategien vermittelt werden und über Sprache reflektiert wird. Dieser Vorschlag stieß auf breite Zustimmung. Mehr als drei Viertel der BefragungsteilnehmerInnen stimmten für die Einrichtung eines solchen Freigegegenstandes.

Dieses Ergebnis zeigt, dass sich der Großteil der Studierenden bewusst ist, wie wichtig das Erarbeiten und Vermitteln von Strategien zum Erlernen von Sprachen ist. Allerdings ist anzumerken, dass der vorgeschlagene Freigegegenstand, der sich sprachübergreifenden Sprachlernstrategien und einer Reflexion über Sprache widmen würde, als ein zusätzliches Angebot präsentiert wurde. Müsste man für die Einrichtung des Freigegegenstandes die Stunden in anderen Fächern kürzen, wäre das Ergebnis vielleicht anders ausgefallen.

5.5.4.3. Englisch- und Französisch-/Spanisch-/ItalienischlehrerInnen sollen eine Unterrichtseinheit pro Woche gemeinsam unterrichten.

Im Rahmen einer mehrsprachigkeitsorientierten Neuorganisation des Schulwesens und der LehrerInnenaus- und fortbildung braucht es laut Allgäuer-Hackl und Jessner (vgl. 2013: 136ff.) neben der Wissens- und der Einstellungskomponente auch konkrete Werkzeuge und Materialien, die die Umsetzung mehrsprachiger und sprachenübergreifender Ansätze in der Schule zulassen und begünstigen. Hierunter fallen unter anderem die Befähigung zur Teamarbeit zwischen Lehrenden, das Teamteaching oder die Realisierung und Evaluierung von fächerübergreifenden Projekten.

Insbesondere im Lichte der neuen Reife- und Diplomprüfung und der damit geschaffenen Möglichkeit, eine mündliche Prüfung im Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit“ abzulegen, zeigt sich die Notwendigkeit der Kooperation von EnglischlehrerInnen mit Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und RussischlehrerInnen. Im Sinne einer adäquaten Vorbereitung auf diese Prüfung wäre ein sprachenübergreifender Unterricht für die SchülerInnen von großem Vorteil. Dies setzt natürlich eine generelle Bereitschaft des Sprachenlehrkörpers zur Teamarbeit über die Sprachgrenzen hinaus voraus.

Im Rahmen der Befragung lehnten fast 60 % der befragten, zukünftigen Sprachlehrenden den Vorschlag ab, dass sie eine Unterrichtseinheit pro Woche mit einer/einem Sprachlehrenden einer anderen Sprache gemeinsam unterrichten sollen. Ein Viertel der Befragten stimmte dem Vorschlag zu und zirka 16 % entschieden sich für eine Stimmenthaltung. Damit sprach sich die Mehrheit der Studierenden gegen eine sprachenübergreifende Unterrichtseinheit pro Woche aus.

Dieses Ergebnis ist umso interessanter und überraschender, als der fächerübergreifende Unterricht bei den zwei offenen Fragen bezüglich Möglichkeiten der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule (Fragebogenitem 15) beziehungsweise im eigenen Unterricht (Fragebogenitem 16) recht häufig genannt wurde. Wie in Kapitel 5.4.1. dargestellt, fanden 16 Studierende, dass durch fächerübergreifenden Unterricht und verstärktes Teamteaching die Mehrsprachigkeit im Schulunterricht gefördert werden könnte. Fünf Studierende gaben bei der darauffolgenden Frage an, dass sie in ihrer eigenen Lehrtätigkeit fächerübergreifenden Unterricht durchführen möchten (siehe Kapitel 5.4.2.)

Schon bei diesen beiden offenen Fragen zeigte sich also, dass fächerübergreifender Unterricht und Teamteaching zwar von vielen Studierenden als eine Möglichkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit angesehen wird, nur relativ wenige jedoch bereit sind, selbst im Teamteaching zu unterrichten. Gerade im Hinblick auf projektorientierten Unterricht und auf die Vorbereitung der SchülerInnen und LehrerInnen auf das neue Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit zeigen diese Ergebnisse, dass noch Verbesserungspotential vorhanden ist, was die Einstellungen künftiger Lehrender zu fächerübergreifendem Unterricht und Teamteaching betrifft.

In der nachfolgenden Kreuztabelle werden die Ergebnisse dieses Fragebogenitems mit der Anzahl der im Alltag verwendeten Sprachen in Verbindung gebracht:

			Ja	Nein	Stimmenthaltung	Gesamt
Im Alltag verwendete Sprachen	1	Anzahl %	3 17,6	13 76,5	1 5,9	17 100,0
	2	Anzahl %	6 26,1	12 52,2	5 21,7	23 100,0
	3	Anzahl %	7 25,0	16 57,1	5 17,9	28 100,0
	4	Anzahl %	4 40,0	4 40,0	2 20,0	10 100,0
	5	Anzahl %	0 0,0	1 100,0	0 0,0	1 100,0
	Gesamt	Anzahl %	20 25,3	46 58,2	13 16,5	79 100,0

Tabelle 19: Kreuztabelle zum Zusammenhang: Im Alltag verwendete Sprachen – Englisch- und Französisch-/Spanisch-/ItalienischlehrerInnen sollen eine Unterrichtseinheit pro Woche gemeinsam unterrichten.

Folgende Tendenz ist zu erkennen: Je mehr Sprachen die BefragungsteilnehmerInnen in ihrem Alltag verwendeten, umso eher stimmten sie dem Vorschlag für fächerübergreifenden Unterricht von Englisch- und Französisch-/Spanisch-/ItalienischlehrerInnen zu. Von jenen Studierenden, die in ihrem Alltag eine Sprache regelmäßig gebrauchen, stimmten lediglich 17,6 % dem Vorschlag zu, mehr als zwei Drittel lehnten ihn ab. Bei den TeilnehmerInnen, deren Alltag sich in zwei oder drei Sprachen abspielt, lag der Zustimmungsanteil bei jeweils zirka 25 % während etwas mehr als die Hälfte den Vorschlag ablehnte. Von jenen Studierenden, die in ihrem Alltag regelmäßig vier Sprachen verwenden, antworteten 40 % mit Ja und 40 % mit Nein. Je mehr Sprachen die Studierenden in ihrem Alltag gebrauchten, umso eher können sie sich demnach vorstellen, mit anderen Sprachenlehrenden gemeinsam zu unterrichten.

In Bezug auf die Anzahl der gelernten Sprachen konnte ein genau gegenteiliger Trend festgestellt werden: Je mehr Sprachen die UmfrageteilnehmerInnen selbst gelernt hatten, umso stärker lehnten sie den Vorschlag für fächerübergreifenden Unterricht von Sprachlehrenden ab. Während der Ablehnungsanteil unter den Studierenden, die zwei Fremdsprachen gelernt hatten, bei 40 % lag, lehnte die Hälfte der TeilnehmerInnen, die drei Fremdsprachen gelernt hatten, den Vorschlag ab. In der Gruppe der Studierenden mit vier gelernten Fremdsprachen sprachen sich 66 % gegen den Vorschlag aus und bei den Studierenden mit fünf gelernten Fremdsprachen waren es ganze 82 %.

Was die Unterrichtsfächerkombinationen betrifft, ist folgende Beobachtung festzuhalten: Von jenen 20 Studierenden, die dem Vorschlag zustimmten, studierten die meisten neben einer romanischen Sprache Deutsch (6 Studierende), Englisch (5 Studierende) oder eine zweite romanische Sprache (3 Studierende) als zweites Unterrichtsfach. Insbesondere die Studierenden mit zwei philologischen Unterrichtsfächern scheinen also ein Bewusstsein für die Bedeutung eines sprach- und fächerübergreifenden Unterrichts im Sinne einer Verbindung von Englisch mit einer romanischen Sprache zu haben. Von den vielen Studierenden, die neben einer romanischen Sprache ein naturwissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Fach studierten, bejahten jeweils nur zwei Studierende den Vorschlag.

5.5.4.4. Es soll der Freigegenstand „Romanische Sprachkompetenz“ eingerichtet werden, in dem Französisch, Italienisch und Spanisch kombiniert unterrichtet werden.

Im Allgemeinen wird im schulischen (wie auch im universitären) Fremdsprachenunterricht jede Sprache einzeln unterrichtet. In der Schule kommt hinzu, dass Sprachen einer Sprachgruppe im Curriculum in einer gewissen Konkurrenz zueinander stehen (vgl. De Cillia 2013: 13). Oftmals müssen sich die SchülerInnen beispielsweise zwischen Spanisch und Französisch entscheiden und können nicht beide Sprachen wählen.

Der Fremdsprachenunterricht ist also von einem additiven Sprachensystem geprägt, in dem Sprachen voneinander getrennt gelernt und eine möglichst hohe Kompetenz in allen Einzelsprachen angestrebt wird. Deshalb bedarf es einer Neuorganisation des Fremdsprachenunterrichts, in dem der Fokus auf eine gesamtsprachliche und mehrsprachige Kompetenz gelegt werden sollte (vgl. Allgäuer-Hackl / Jessner 2013: 140). Das Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm / Reich 2011: 8f.) fordert Lehrpläne, die Verbindungen zwischen den einzelnen Fächern herstellen. Dadurch können gewisse Lernziele zusammengefasst und eine Doppelung von Lernschritten vermieden werden.

Schon bei der offenen Frage, ob im schulischen Fremdsprachenunterricht der Studierenden auf bereits gelernte Sprachen zurückgegriffen wurde (Fragebogenitem 11), kamen einige Äußerungen, die die Ähnlichkeit der romanischen Sprachen als einen Grund für Rückgriffe angaben. Mehrere Studierenden meinten, dass ihre Lehrpersonen auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen Italienisch, Französisch und Spanisch hinwiesen. Dies geschah sowohl auf der Wortebene bei der Vokabelarbeit als auch bei grammatikalischen Themen (siehe Kapitel 5.2.3.).

Bei dem Vorschlag, den Freigegegenstand „Romanische Sprachkompetenz“ einzuführen, in dem Französisch, Italienisch und Spanisch kombiniert unterrichtet werden, teilten sich die Meinungen der befragten Studierenden. 31 BefragungsteilnehmerInnen stimmten der Einführung zu, 30 lehnten sie ab und 19 enthielten sich ihrer Stimme. Somit erhielt keine Seite die absolute Mehrheit. Dieses Ergebnis zeigt eine große Unentschlossenheit innerhalb der Stichprobe. Einerseits verteilten sich die Meinungen der Studierenden beinahe gleich auf die Antwortoptionen Ja und Nein. Andererseits war auch die Anzahl der Stimmenthaltung relativ groß.

Ein möglicher Grund für diese Unentschlossenheit könnte in der Tatsache liegen, dass die Studierenden einen solchen Fremdsprachenunterricht sehr wahrscheinlich selbst nie erlebt hatten. Daher fällt es schwer, sich eine derartige Unterrichtsgestaltung vorzustellen beziehungsweise einzuschätzen, ob das gemeinsame Unterrichten von mehreren, ähnlichen Sprachen überhaupt sinnvoll ist.

Ein anderes denkbare Motiv könnte das Gefühl einer gewissen Überforderung sein. Denn als Französisch-, Spanisch- oder Italienischstudierende wären es wahrscheinlich genau die befragten Studierenden, die für den Freigegegenstand „Romanische Sprachkompetenz“ zuständig wären. Fremdsprachenlehrende fühlen sich jedoch oftmals überfordert und verunsichert, wenn sie eine ganze Sprachengruppe unterrichten sollen (vgl. Bär 2004: 167f.). Bei der momentanen, monolingual ausgerichteten Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden sind diese Bedenken durchaus verständlich.

Von jenen acht Studierenden, die zwei romanische Sprachen als Unterrichtsfächer studierten, bejahten fünf den Vorschlag, den Freigegegenstand „Romanische Sprachkompetenz“ einzurichten und Französisch, Spanisch und Italienisch kombiniert zu unterrichten. Während sich bei

allen anderen Unterrichtskombinationen die Anzahl der Zustimmungen und Ablehnungen in etwa die Waage hielten, erhielt der Vorschlag von den Studierenden mit zwei romanischen Sprachen deutliche mehr Zustimmung (62,5 %) als Ablehnung (25 %). Dies ist insofern von Bedeutung, als bei Einführung eines solchen Freigegegenstandes vermutlich jene Lehrkräfte mit zwei oder mehr romanischen Sprachen für die Durchführung zuständig wären.

5.5.4.5. Es sollen Freigegegenstände eingerichtet werden, in denen in verschiedenen Sprachen ausschließlich rezeptive Kompetenzen vermittelt werden.

Die letzte Aussage dieses Clusters bezog sich auf rezeptive Mehrsprachigkeit im Schulunterricht. Will sich der schulische Fremdsprachenunterricht stärker der Förderung von Mehrsprachigkeit verschreiben, wäre eine Option, in mehreren Sprachen ausschließlich oder vorrangig rezeptive Kompetenzen aufzubauen. Dadurch könnten die SchülerInnen in verschiedenen Sprachen relativ rasch und effizient Teilkompetenzen erwerben.

So fordert Bär (2004) insbesondere im Tertiärsprachenunterricht die Implementierung von Kursen, die sich auf die Vermittlung von rezeptiven Sprachkenntnissen konzentrieren sollen. Um das Ziel der Mehrsprachigkeit zu erreichen, müsse das Schulsystem von seinen maximalistischen Ansprüchen, die wenigen angebotenen Sprachen so gut und umfassend wie möglich zu lehren, abweichen. Vielmehr sei es im Sinne der Mehrsprachigkeitsförderung wichtig, sich in der Schule mit mehreren verschiedenen Sprachen zumindest grundlegend auseinanderzusetzen und sie zumindest zu verstehen (vgl. Bär 2004: 157).

Wird der Fokus auf die Vermittlung von rezeptiven Kompetenzen gelegt, müssen die Gesellschaft und das Schulwesen im Allgemeinen und die LehrerInnen und SchülerInnen im Konkreten vom Streben nach „near native competence“ absehen. Es bedürfe eines Umdenkprozesses und der Einsicht, dass sprachliche Teilkompetenzen, Fehler und Lücken in der Sprachkompetenz sowie ein annäherndes, ungefähres Verstehen von Fremdsprachen in Ordnung und ein zufriedenstellendes Ergebnis sind (vgl. Bär 2004: 161).

Bei der durchgeführten Befragung stimmte knapp die Hälfte der BefragungsteilnehmerInnen gegen die Einrichtung von Freigegegenständen, in denen in verschiedenen Sprachen ausschließlich rezeptive Kompetenzen vermittelt werden sollen. 12 % stimmten dafür und ganze 30 Studierende, also 37 % der Stichprobe, entschieden sich für eine Stimmenthaltung. Somit war es diese Aussage, bei der es die meisten Stimmenthaltungen gab.

Es liegt die Vermutung nahe, dass diese hohe Ablehnungstendenz mit dem Gefühl der Studierenden zusammenhängt, dass sie beim Unterrichten von ausschließlich rezeptiven Kompetenzen die Integrität ihres Faches verletzt sehen. Schon beim Fragebogenitem 19.4. zeigte sich, dass es beinahe 80 % der befragten Studierenden unbefriedigend fänden, den SchülerInnen nur rezeptive Kompetenzen zu vermitteln (siehe Kapitel 5.5.3.4.).

Bringt man dieses Ergebnis in Zusammenhang mit der Anzahl der gelernten Fremdsprachen, so kann beobachtet werden, dass jene Studierenden, die selbst nur zwei Fremdsprachen gelernt hatten, diesen Vorschlag am stärksten ablehnten. Innerhalb dieser Gruppe stimmte niemand dem Vorschlag zu und ganze 70 % lehnten ihn ab. Bei allen anderen Studierenden, die also drei oder mehr Fremdsprachen gelernt hatten, war die Differenz zwischen Zustimmung und Ablehnung nicht so extrem und entsprach in etwa dem Durchschnitt der gesamten Stichprobe.

5.6. Anmerkungen

Am Ende des Fragebogens wurde den UmfrageteilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben, Anmerkungen zum soeben ausgefüllten Fragebogen oder zur Diplomarbeit zu machen. Schließlich ist Feedback immer wertvoll, da es neue Sichtweisen eröffnen, kritische Punkte aufzeigen oder auch Verbesserungsvorschläge für eventuelle zukünftige Forschungsarbeiten beinhalten kann. In der vorliegenden Befragung wurden kaum Anmerkungen gemacht, die wenigen Äußerungen waren jedoch recht unterschiedlich.

Zwei Studierende betonten, dass sich Mehrsprachigkeit in der Schule nicht auf romanische Sprachen und Englisch beschränken dürfe, sondern stets die Muttersprachen der Kinder miteinbeziehen müsse. So sei es „sehr wichtig, Sprachen zu übermitteln, die sozusagen weniger "Prestige" haben, aber vieler SuS L1 sind (Türkisch, Farsi, ...)“. Dieser Ansicht ist voll und ganz zuzustimmen. Im Fragebogen wurde nur deshalb der Fokus auf die romanischen Sprachen gelegt, weil es weniger um die lebensweltliche, sondern mehr um die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit gehen sollte. Allerdings ist zu hinterfragen, ob diese strikte Trennung im heutigen Schulalltag überhaupt noch zeitgerecht oder vielleicht ein bereits überkommenes Denkmuster ist.

Zwei Anmerkungen bezogen sich in gewisser Weise auf die zuvor thematisierte rezeptive Mehrsprachigkeit. Diese lauteten „Einerseits glaube ich, ist es bestimmt gut für SuS, mehrere Sprachen – auch wenn nur rezeptiv – zu können, andererseits glaube ich, bringt es nicht viel, wenn sie diese Sprachen dann nicht anwenden können“ und „Ich finde gut, wenn man 2 Fremdsprachen sehr gut spricht, nicht viele halb.“ Diese beiden TeilnehmerInnen äußerten sich demnach eher kritisch gegenüber der rezeptiven Mehrsprachigkeit. Denn wie in Kapitel 2.6. dargestellt, können rezeptive Sprachkompetenzen durchaus angewendet werden.

Laut einer befragten Person handelte es sich um eine „interessante Thematik, die an den Schulen oftmals stattfindet, im Studium (zumindest in meinem Fall) gar nicht behandelt wurde!!!“

Eine Anmerkung bezog sich auf das Fragebogenitem 20.4., in dem die Einführung des Freigegegenstandes „Romanische Sprachkompetenz“ vorgeschlagen wurde. Die befragte Person

meinte, dass ihr die Umsetzung eines solchen Freigegegenstandes unmöglich erscheint. Außerdem war sie der Meinung „dass SuS kein Interesse daran finden werden, außer sie sind unglaublich talentiert in einer romanischen Sprache“. Diese Annahme müsste freilich wissenschaftlich untersucht werden. Allerdings scheint sich in der neueren Literatur zu Mehrsprachigkeit der Konsens gebildet zu haben, dass alle Menschen zu Mehrsprachigkeit fähig sind. Des Weiteren gilt die Vermutung, dass das Erlernen mehrerer Sprachen und der bewusste Transfer von Kompetenzen und Wissen die Motivation der SchülerInnen steigern kann (vgl. Ollivier / Strasser 2013: 54).

Einmal wurde angemerkt, dass die „SuS [...] oft die eigene Muttersprache nicht [beherrschen]“, was ein allgemeines Problem von Sprachenfächern in der Schule sei. Ebenfalls einmal fiel der Kommentar, dass „Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht integriert werden muss“.

Laut einer/einem Studierenden „wäre [es] spannend, wenn es zu diesem Thema eine Konferenz/Fortbildung an der Romanistik geben würde! (evtl. in Kooperation mit Zentrum für LehrerInnenbildung)“. Dieser erwähnenswerte Vorschlag soll den Abschluss dieses Kapitels bilden. Er zeigt, dass das Interesse am Thema Mehrsprachigkeit vorhanden ist und könnte insofern einen Anstoß für die Realisierung von Projekten geben.

6. Überprüfung der Forschungshypothesen und -fragen

Das vorhergehende Kapitel bot einen detaillierten Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit. Außerdem beschränkte sich Kapitel 5 nicht auf eine reine Präsentation der Forschungsergebnisse, sondern enthielt bereits zahlreiche Vergleiche und Interpretationen. Deshalb sollen die in Kapitel 4.5. aufgeworfenen Forschungshypothesen und –fragen an dieser Stelle nur mehr überblicksartig behandelt werden.

Annahme 1: Obwohl die Studierenden Mehrsprachigkeit generell positiv gegenüberstehen, verfügen sie über wenig konkretes Wissen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulunterricht.

Der vorliegenden Arbeit lag die Annahme zugrunde, dass die befragten Studierenden aufgrund ihrer eigenen Sprachenbiographie und ihrer Studien- und Unterrichtsfachwahl einen positiven Bezug zu Mehrsprachigkeit haben.

Diese Grundannahme bestätigte sich in der Auswertung mehrerer Fragebogenitems. Die große Anzahl an Vorschlägen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule (siehe Kapitel 5.4.1.) und die mehrmalige Betonung, dass derartige Fördermaßnahmen sehr wichtig seien, können als Hinweis für die positive Gesinnung der Studierenden gesehen werden. Auch die Tatsache, dass laut 85 % der BefragungsteilnehmerInnen dem Thema Mehrsprachigkeit in der universitären Ausbildung von künftigen Lehrenden mehr Gewicht zugemessen werden sollte, deutet auf eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit hin (siehe Kapitel 5.5.1.6.). Zudem meinten zirka 70 % der UmfrageteilnehmerInnen, dass alle SchülerInnen mindesten zwei Fremdsprachen lernen sollten, was ebenfalls einen positiven Bezug zu Mehrsprachigkeit erkennen lässt (siehe Kapitel 5.5.2.5.).

Gleichzeitig wurde jedoch vermutet, dass die Studierenden über wenig konkretes Wissen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulunterricht haben. Diese Annahme beruht auf dem Umstand, dass die momentane LehrerInnenausbildung die Studierenden nicht ausreichend auf den konkreten Umgang mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen vorbereitet (siehe Kapitel 2.5.1.).

Bei Fragebogenitem 13 zeigte sich, dass weniger als ein Drittel der UmfrageteilnehmerInnen der Meinung war, über konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik Bescheid zu wissen. Die genannten Methoden blieben zudem größtenteils eher oberflächlich und vage (siehe Kapitel 5.3.1.). Auch bei der Frage, wie die BefragungsteilnehmerInnen mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ihren Unterricht einbauen werden (Fragebogenitem 16), gaben zehn Studierende

offen zu, hierfür noch keinen konkreten Plan beziehungsweise noch nicht das notwendige Wissen zu haben (siehe Kapitel 5.4.2.) Natürlich sind zehn Studierende bei einer Stichprobe von 81 Personen nur ein kleiner Anteil. Doch muss betont werden, dass alle Befragten mindestens ein Sprachenfach studieren und somit vermutlich eher in Kontakt mit Mehrsprachigkeitsdidaktik kommen als Studierende, die in ihrer Unterrichtsfächerkombination kein Sprachenfach haben. Bei einer solchen Stichprobe könnte der Anteil an Studierenden, die kein ausreichendes Wissen über Mehrsprachigkeit haben und keine konkreten Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik kennen, vermutlich noch höher sein.

Insgesamt konnte die Hypothese weitgehend bestätigt werden. Laut einer großen Mehrheit der Studierenden sollte dem Thema Mehrsprachigkeit im Studium mehr Bedeutung zugemessen werden (siehe Kapitel 5.5.1.6.) und alle Schülerinnen Kompetenzen in mindestens zwei Fremdsprachen (siehe Kapitel 5.5.2.5.) erwerben. Zudem gab der Großteil der Studierenden an, in ihrem Fremdsprachenunterricht mehrsprachigkeitsorientierte Elemente einbauen zu wollen (siehe Kapitel 5.4.2. und 5.5.1.4.). Auch in den offenen Fragen waren die Wertungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit positiv besetzt (siehe Kapitel 5.2.3. und 5.2.4.). Da jedoch nicht einmal ein Drittel der befragten Studierende konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik kannte (siehe Kapitel 5.3.1.) und etwas mehr als die Hälfte nicht wusste, wie sie mehrsprachigkeitsorientierte Elemente in ihren Unterricht einbauen sollten (siehe Kapitel 5.5.1.5), konnte ein gewisser Mangel an konkretem Wissen nachgewiesen werden.

Annahme 2: Studierende, die in ihrer eigenen Schulzeit den Einsatz von mehrsprachigkeitsorientierten Methoden erlebt haben, wollen in ihrem eigenen Unterricht auch mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen arbeiten.

Zur Überprüfung dieser Hypothese seien die Ergebnisse der Fragebogenitems 9 und 11 (eigene Erfahrung mit mehrsprachigkeitsorientierten Methoden in der Schulzeit) in Verbindung mit jenen der Items 16 und 17.4. (Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im eigenen Unterricht) analysiert. Die Ergebnisse von Fragebogenitem 10, welches sich ebenfalls einem möglichen Aspekt der Einbindung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht widmete, werden in der Analyse ausgespart, da beinahe 90 % der BefragungsteilnehmerInnen mit Nein antworteten.

Bei jenen 28 Studierenden, die sowohl bei Fragebogenitem 8 als auch bei Item 11 mit Ja antworteten, kann davon ausgegangen werden, dass sie in ihrer Schulzeit öfter mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Berührung kamen. Von diesen 28 Studierenden gaben alle sowohl bei Fragebogenitem 16 als auch bei Item 17.4. an, dass sie in ihrer eigenen, künftigen Lehrtätigkeit vorhaben, mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in den Unterricht einzubauen.

Anzumerken ist, dass die Zustimmungsraten bei den beiden Fragebogenitems 16 und 17.4. mit jeweils 90 % generell sehr hoch waren (siehe Kapitel 5.4.2. und 5.5.1.4.). Doch war die Zustimmung unter jenen Studierenden, die während ihrer eigenen Schulzeit mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen konfrontiert waren, mit 100 % noch höher.

Insgesamt kann die Hypothese demnach bestätigt werden: 100 % jener Studierenden, die in ihrer eigenen Schulzeit den Einsatz von mehrsprachigkeitsorientierten Methoden erlebt hatten, wollen in ihrer Rolle als künftige Lehrende selbst auch mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen arbeiten.

Annahme 3: Je mehr Sprachen die Studierenden selbst lernen, für umso wichtiger halten sie es, dass ihre SchülerInnen mehrere Sprachen lernen.

Diese Annahme wurde bereits in Kapitel 5.5.2.5. überprüft und bestätigt.

Annahme 4: Die Studierenden sehen andere Sprachen eher als Ursache von hilfreichen Übertragungen denn als Ursache von Fehlern an.

Diese Annahme konnte belegt werden. In der Auswertung der offenen Fragen 15 und 16 zeigte sich bereits, dass die Befragten jegliche Formen des Verweisens auf andere Sprachen, des Vergleichens zwischen Sprachen und des Verbindens von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen mit neuen Inhalten sehr häufig nannten (siehe Kapitel 5.4.1. und 5.4.2.). Anhand dieser Ergebnisse lag die Vermutung nahe, dass die Studierenden den Wert von Sprachtransfer und Sprachvergleich kennen.

Aussagencluster 18 beinhaltete drei Aussagen die zur Überprüfung der Annahme 4 herangezogen werden konnten. So waren drei Viertel der befragten Studierenden nicht der Meinung, dass Englisch im Spanisch-, Französisch- oder Italienischunterricht nichts verloren habe (siehe Kapitel 5.5.2.2.). Zirka 85 % der Befragten lehnten zudem die Aussage ab, dass eine Lehrperson durch Verweise auf andere Sprachen die SchülerInnen mehr verwirrt als ihnen hilft (siehe Kapitel 5.5.2.4.). Schließlich stimmten etwas mehr als die Hälfte der Studierenden gegen die Aussage, dass andere Sprachen häufig Ursache von Fehlern beim Sprechen und Schreiben der SchülerInnen seien (siehe Kapitel 5.5.2.6.). All diese Ergebnisse zeigen, dass die befragten Studierenden dem Sprachtransfer und dem Sprachvergleich mehrheitlich positiv gegenüberstehen und darin mehr Chancen als Fehlerquellen sehen.

Annahme 5: Die Studierenden stehen der Vermittlung von nur rezeptiven Kompetenzen kritisch gegenüber.

Diese Annahme wurde in Kapitel 5.5.3. bereits überprüft. Dort ergab sich der Schluss, dass die BefragungsteilnehmerInnen der Förderung von rezeptiver Mehrsprachigkeit insgesamt leicht negativ gegenüberstehen.

Frage 1: Inwiefern fühlen sich die Studierenden am Ende ihres Studiums in der Lage, mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ihren Unterricht einzubauen?

In der Auswertung des Fragebogenitems 13 zeigte sich, dass mehr als zwei Drittel der UmfrageteilnehmerInnen keine konkreten Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik kannten (siehe Kapitel 5.3.1.). Zudem meinte zirka die Hälfte der befragten Studierenden, dass sie zwar gerne Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einbauen würden, jedoch nicht genau wüssten, wie sie dies anstellen sollten (siehe Kapitel 5.5.1.5.). Zuletzt waren 85 % der BefragungsteilnehmerInnen der Meinung, dass dem Thema Mehrsprachigkeit an der Universität mehr Bedeutung zugemessen werden sollte (siehe Kapitel 5.5.1.6.).

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich die befragten Studierenden, die sich alle in der Endphase ihrer Studiums beziehungsweise ihrer fachdidaktischen Ausbildung befanden, nicht sehr gut für den Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen im Unterricht vorbereitet fühlten.

Frage 2: Wie stehen die befragten Studierenden der Dominanz des Englischen im Schulsystem gegenüber?

In der Auswertung des Fragebogenitems 18.1. zeigte sich, dass zirka 50 % der BefragungsteilnehmerInnen der Meinung waren, dass eine solide Kompetenz in Englisch für die Mehrheit der SchülerInnen nicht ausreichend sei. Von den anderen 50 % enthielt sich zwar der Großteil seiner Stimme, doch gab es auch 14 Studierenden, die der Aussage zustimmten. Bereits an dieser Stelle zeigte sich demnach, dass für 17 % der Stichprobe die Dominanz des Englischen absolut berechtigt ist, da sie eine solide Kompetenz in dieser Sprache für ein ausreichendes Maß an Fremdsprachenkompetenz der SchülerInnen hielten. Weitere 31 % drückten zwar nicht explizit ihre Zustimmung aus, verneinten die Aussage aber auch nicht. Ein kritischer Blick gegenüber der Dominanz des Englischen konnte nur bei etwa der Hälfte der Stichprobe ausgemacht werden (siehe Kapitel 5.5.2.1.).

Geht es nun um die Kürzung der Englischstunden bei gleichzeitiger Nutzung des dadurch frei werdenden Stundenkontingents für das Unterrichten anderer Fremdsprachen, so zeigt sich ein viel deutlicheres Bild: 85 % der befragten Studierenden lehnten diesen Vorschlag ab. Dieses Ergebnis führt klar vor Augen, dass die UmfrageteilnehmerInnen, trotz ihrer Rolle als zukünftige Unterrichtende einer zweiten, dritten oder vierten Fremdsprache, größtenteils die Dominanz des Englischen im Schulunterricht guthießen.

Frage 3: Inwiefern ist den Studierenden das Phänomen der rezeptiven Mehrsprachigkeit bekannt?

Diese Frage wurde bereits in Kapitel 5.3.2. analysiert. Der Großteil der Studierten verband mit rezeptiver Mehrsprachigkeit vor allem passive Sprachkompetenzen. Nur 20 % aller Assoziationen enthielten einen Bezug zum Sprachentransfer und zum Verständnis von unbekannten Sprachen dank der Zuhilfenahme bereits beherrschter Sprachen. Insgesamt scheint sich der Bekanntheitsgrad von rezeptiver Mehrsprachigkeit demnach sehr im Rahmen zu halten.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit wollte eruieren, welche Einstellung Lehramtstudierende der Romanistik Wien in ihrer Rolle als zukünftige Lehrende romanischer Sprachen zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zu rezeptiver Mehrsprachigkeit im Speziellen haben. Hierfür wurden 81 Studierende mittels eines Fragebogens um ihre Meinung gebeten.

Den Beginn der Diplomarbeit bildet eine detaillierte Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Nach Durchsicht einschlägiger Literatur zu dieser Thematik wurden die für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit relevanten Aspekte extrahiert und thematisch folgendermaßen angeordnet: Nach einer allgemeinen Begriffsannäherung und der Präsentation verschiedener Definitionen wurde die Imageveränderung von Mehrsprachigkeit analysiert. Anschließend wurde ein Abgrenzungsversuch zwischen Mehr- und Zweisprachigkeit unternommen. Danach wurde Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext und im Bildungswesen näher betrachtet. Abschließend folgten Erläuterungen zum Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit.

Im zweiten theoriebasierten Kapitel wurde der Einstellungsbegriff differenziert dargestellt. Auch dieses Kapitel wurde mit einer allgemeinen Begriffsklärung eingeleitet. Im Anschluss folgten Ausführungen bezüglich Entstehung, Struktur, Stärke, Zugänglichkeit sowie Funktionen von Einstellungen.

Nach der Beschreibung der konkreten Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung sowie der konkreten Forschungsinteressen wurden die Forschungsergebnisse präsentiert, interpretiert und mit ExpertInnenmeinungen und den Erkenntnissen anderer Studien verglichen.

Im Rahmen der Auswertung zeigte sich, dass einige Forschungshypothesen bestätigt werden konnten. Vor allem die zwei grundsätzlichen Annahmen, dass die Einstellung der Studierenden gegenüber Mehrsprachigkeit prinzipiell positiv ist, das tatsächliche Wissen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulunterricht jedoch eher gering ist, erwiesen sich als zutreffend. Andere Annahmen wurden widerlegt beziehungsweise konnten aufgrund der geringen Anzahl an TeilnehmerInnen nur ansatzweise überprüft werden.

Die Stichprobe bestand aus 81 Lehramtstudierenden der Romanistik Wien, die sich größtenteils in einem recht fortgeschrittenen Stadium ihres Studiums befanden. 73 TeilnehmerInnen hatten eine Muttersprache, acht Befragte wuchsen zweisprachig auf. In ihrem Alltag verwendeten die meisten Studierenden zwei oder drei Sprachen regelmäßig und neben ihrer/ihren Muttersprache(n) erlernten die TeilnehmerInnen durchschnittlich 3,65 Sprachen.

Bei den persönlichen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit zeigte sich, dass die Hälfte der befragten Studierenden während ihrer Schulzeit Unterricht erlebte, in dem andere Sprachen als die Landessprache eingebunden wurden. Dies geschah mehrheitlich in Form von englischen Unterrichtsmaterialien in Nicht-Sprachfächern. Die Erfahrung, im Schulunterricht mit Texten in

nicht gelernten Sprachen zu arbeiten, hatten fast 90 % der TeilnehmerInnen nicht gemacht. Der Rückgriff auf bereits gelernte Sprachen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wurde von zwei Drittel der Stichprobe bejaht, wobei diese Rückgriffe meistens auf der Wort- und Vokabelbene, bei Grammatikthemen oder in Form von allgemeinen Vergleichen stattfanden.

Auf universitärer Ebene waren drei Viertel der befragten Studierenden mit dem Thema Mehrsprachigkeit in Berührung gekommen. Genannt wurden vor allem Kurse an der Romanistik, an der Germanistik sowie am Institut für LehrerInnenbildung, wobei die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit – außer an der Germanistik – als oberflächlich und unzureichend eingeschätzt wurde. An der Romanistik wird sowohl fremdsprachliche als auch lebensweltliche Mehrsprachigkeit thematisiert und vor allem aus einem fachdidaktischen Blickwinkel behandelt, an der Germanistik überwiegt ganz klar die Beschäftigung mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und die Thematik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Obwohl sich drei Viertel der befragten Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums mit dem Thema Mehrsprachigkeit beschäftigt hatten, kannten etwas mehr als zwei Drittel der TeilnehmerInnen keine Methoden aus dem weiten Feld der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Diese Diskrepanz legt die Vermutung nahe, dass das Thema Mehrsprachigkeit oftmals auf einer allgemeinen und theoretischen Ebene behandelt, nicht jedoch auf konkrete Beispiele der Unterrichtsgestaltung übertragen wird. Unter den genannten Methoden fanden sich zumeist der Aufbau auf bereits vorhandenem (Sprach-)Wissen, Vergleiche zwischen Sprachen sowie die Einbindung der L1 Sprachen der SchülerInnen.

Bei den Assoziationen zu rezeptiver Mehrsprachigkeit zeigte sich, dass dieses Konzept vor allem mit passiver Sprachverwendung verbunden wird. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen verstand rezeptive Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit, mehrere Sprachen passiv zu verstehen, diese jedoch nicht oder nur mangelhaft aktiv produzieren zu können. Lediglich 20 % der Assoziationen begriffen rezeptive Mehrsprachigkeit als eine Möglichkeit, nicht gelernte Sprachen dank anderer, ähnlicher Sprachen verstehen zu können. Somit wurde rezeptive Mehrsprachigkeit mehrheitlich als defizitäre Form der Sprachverwendung angesehen. Die Vorteile und Chancen von Sprachtransfer sowie das mögliche Verständnis nicht gelernter Sprachen unter Zuhilfenahme von beherrschten Sprachen wurden recht selten genannt.

Mit den nachfolgenden zwei Fragebogenitems wurde erneut auf die Dimension Schule Bezug genommen. Die befragten Studierenden nannten insgesamt 126 verschiedene Ideen, wie Mehrsprachigkeit im Schulwesen ganz allgemein gefördert werden könnte. Fast ein Viertel der Nennungen bezog sich auf das Themenfeld „bereits vorhandene Mehrsprachigkeit in der Klasse nutzen und fördern“, wobei mehrheitlich die Einbindung der L1 Sprachen der SchülerInnen in den Regelunterricht gemeint war. Auch durch das Herstellen von Zusammenhängen und Vergleichen zwischen Sprachen kann Mehrsprachigkeit laut Meinung vieler UmfrageteilnehmerInnen gefördert werden. Weitere noch relativ häufig angeführte Ideen waren das fächerüber-

greifende Unterrichten, die Verwendung von fremdsprachigem Material in Nicht-Fremdsprachenfächern, die aktive Förderung der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, der Kontakt mit Natives sowie die Förderung von Interkulturalität.

Bei der Frage, ob und wie sie mehrsprachigkeitsorientierte Elemente in ihren eigenen Unterricht einzubauen vorhaben, waren die BefragungsteilnehmerInnen etwas weniger antwortfreudig. Obwohl 90 % die Frage bejahten, wurden nur 77 Ideen für die konkrete Umsetzung genannt, was im Vergleich zur vorhergehenden Frage deutlich weniger war. Zudem verschoben sich die Arten der Antworten stark. Bei den Plänen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht bezog sich fast die Hälfte aller Nennungen auf das Themenfeld „Zusammenhänge und Vergleiche zwischen Sprachen herstellen“, womit diese Kategorie mit deutlichem Abstand den ersten Rang belegte. Danach folgten weit abgeschlagen die Einbindung der L1 Sprachen der SchülerInnen, die Verwendung von fremdsprachigem Material in Nicht-Fremdsprachenfächern, die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit, die Verwendung von authentischem, fremdsprachigen Material, der fächerübergreifende Unterricht sowie die Vermittlung von Methoden zum Aufbau auf Vorwissen.

Über die Gründe für die viel geringere Anzahl an Antworten und die deutliche Verschiebung der Antwortkategorien im Vergleich zum vorhergehenden Fragebogenitem kann nur gemutmaßt werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass viele der Maßnahmen, die bei der allgemeinen Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulwesen genannt wurden, außerhalb des direkten Wirkungs- und Einflussbereiches einzelner Lehrpersonen liegen und deshalb bei den individuellen Plänen zur Mehrsprachigkeitsförderung im eigenen Unterricht nicht angeführt wurden (z. B. fächerübergreifender Unterricht, verstärkter Kontakt zu Natives, Etablierung bilingualer Zweige, ...).

Anschließend wurden die Einstellungen der befragten Studierenden zu gewissen Aspekten von Mehrsprachigkeit näher untersucht, indem sie verschiedene Aussagen auf einer fünfstufigen Skala einordnen mussten. Im ersten Aussagencluster ging es um die Ausbildung von zukünftigen Lehrenden und ihre Zuständigkeiten in Bezug auf Mehrsprachigkeitsförderung in der Schule. Die Mehrheit der Studierenden war sich einig, dass eine spezielle Ausbildung für LehrerInnen notwendig sei, um Mehrsprachigkeit adäquat und zielführend in den Unterricht einbauen zu können. Deshalb müsse dem Thema Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium mehr Bedeutung zugemessen werden. Eine hohe Übereinstimmung zeigte sich auch bei der Ansicht, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule in den Zuständigkeitsbereich aller Lehrenden, und eben nicht nur in jenen der FremdsprachenlehrerInnen, fällt. 90 % der Studierenden gaben zudem an, mehrsprachigkeitsorientierte Elemente in den eigenen Fremdsprachenunterricht einbauen zu wollen, wobei etwas mehr als die Hälfte der BefragungsteilnehmerInnen einräumte, dass sie Mehrsprachigkeit zwar in ihren Unterricht einbinden möchte, jedoch nicht genau wüsste, wie sie dies konkret umsetzen sollte.

Der zweite Aussagencluster stellte die Rolle der SchülerInnen in den Vordergrund. Die befragten Studierenden sollten beurteilen, welches Ausmaß an Fremdsprachenkenntnissen für SchülerInnen angemessen sei, inwiefern das Verweisen auf und Vergleichen mit anderen Sprachen förderlich oder hinderlich sei.

Die Hälfte der UmfrageteilnehmerInnen meinte, dass eine solide Kompetenz in Englisch für die Mehrheit der SchülerInnen nicht ausreichend sei, immerhin ein knappes Fünftel war jedoch gegenteiliger Meinung. Die Ansicht, dass alle SchülerInnen in der Schule mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollten, vertraten zirka 70 % der Befragten. Der Vorschlag, im Sinne der Mehrsprachigkeitsförderung viele Sprachen in intensiven Kursen anzubieten, wurde von knapp der Hälfte der Studierenden abgelehnt. Immerhin ein Viertel konnte dem Vorschlag etwas Positives abgewinnen. Die Antworten zeigten demnach, dass die Studierenden Mehrsprachigkeit tendenziell als erstrebenswertes Bildungsziel ansehen, doch auch Zweisprachigkeit oftmals als zufriedenstellende Sprachkompetenz einstufen.

Dem Einsatz von bereits gelernten Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht standen die BefragungsteilnehmerInnen recht positiv gegenüber. So waren drei Viertel der UmfrageteilnehmerInnen nicht der Meinung, dass Englisch im Spanisch-, Französisch- oder Italienischunterricht nichts verloren habe. Die Aussage, dass eine Lehrperson durch Verweise auf andere Sprachen die SchülerInnen mehr verwirre als ihnen helfe, wurde von 86 % der Befragten abgelehnt. Und knapp mehr als die Hälfte der Studierenden war nicht der Ansicht, dass andere Sprachen häufig der Grund für Fehler in der Produktion anderer Sprachen seien.

Mit dem dritten Aussagencluster wurden die Einstellungen der befragten Studierenden zu rezeptiver Mehrsprachigkeit näher unter die Lupe genommen. Insgesamt stand die befragte Gruppe der rezeptiven Mehrsprachigkeit im Schulsystem recht kritisch gegenüber. So war eine Mehrheit von 70 % der UmfrageteilnehmerInnen der Meinung, dass SchülerInnen eine Fremdsprache, in der sie nur das Lese- und Hörverstehen trainieren, niemals anwenden werden können. Umgekehrt lehnte etwas mehr als die Hälfte der Studierenden die Ansicht, dass SchülerInnen nichts von einer Sprache hätten, die sie nur lesen können, ab. Dass die Antworten auf diese beiden Aussagen derart unterschiedlich ausfielen, war recht überraschend.

Bei der Aussage, SchülerInnen sollten in der Schule mehr Sprachen lernen, auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen erwerben können, war sich die befragte Gruppe recht uneinig. Denn obwohl ein Trend zur Zustimmung erkennbar war und 12 % der Befragten voll und ganz hinter dieser Idee standen, stimmten ihr auch viele Befragte eher nicht zu. Die Beschränkung auf das Erlernen von Teilkompetenzen wurde demnach recht kritisch angesehen.

Sehr viel eindeutiger waren die Antworten in Bezug auf die eigenen Empfindlichkeiten. Eine Mehrheit von fast 80 % gab an, die Vermittlung von nur rezeptiven Kompetenz als unbefriedigend zu empfinden. Der Großteil der befragten zukünftigen Lehrpersonen sähe in einem auf

rezeptive Kompetenzen beschränkten Fremdsprachenunterricht die Integrität ihres Unterrichtsfaches verletzt. Auch wenn ein solcher Unterricht für die SchülerInnen von Vorteil sein könnte, empfänden ihn die Studierenden als nicht zufriedenstellend.

Zum Abschluss sollten die Studierenden über ganz konkrete Vorschläge zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule urteilen. Im Rahmen einer fiktiven LehrerInnenkonferenz konnten sie über fünf Vorschläge mit Ja, Nein oder Stimmenthaltung abstimmen. Von den fünf Vorschlägen hätten im fiktiven LehrerInnenkollegium je nachdem, ob nach einem absoluten oder einem relativen Mehrheitssystem abgestimmt wird, nur ein beziehungsweise zwei Vorschläge eine Mehrheit erreicht.

Eine Reduktion des Stundenausmaßes für den Englischunterricht bei gleichzeitiger Erhöhung des Stundenausmaßes für andere Sprachen kam für 85 % der befragten Studierenden nicht in Frage. Auch der Vorschlag, Freigegegenstände einzurichten, in denen in verschiedenen Sprachen ausschließlich rezeptive Kompetenzen vermittelt werden, stieß auf breite Ablehnung. Obwohl in den offenen Fragen der fächerübergreifende Unterricht oftmals als eine Möglichkeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit genannt wurde, lehnte an dieser Stelle die Mehrheit der Studierenden den Vorschlag, dass Englisch- und Französisch-/Spanisch-/ItalienischlehrerInnen eine Unterrichtseinheit pro Woche gemeinsam unterrichten sollen, ab.

Wäre in der fiktiven LehrerInnenkonferenz eine relative Mehrheit ausreichend, würde der Freigegegenstand „Romanische Sprachkompetenz“, in dem Französisch, Italienisch und Spanisch kombiniert unterrichtet werden, eingerichtet werden. Denn dieser Vorschlag erhielt eine Ja-Stimme mehr als Nein-Stimmen. Der einzige Vorschlag, der auf breite Zustimmung stieß war die Einrichtung eines Freigegegenstandes, in dem sprachübergreifende Sprachlernstrategien vermittelt werden und über Sprache reflektiert wird. Mehr als drei Viertel der BefragungsteilnehmerInnen stimmten mit Ja.

Nach der recht detaillierten Beschreibung, Analyse und Interpretation der Fragebogenergebnisse wurden die Forschungshypothesen überprüft und die Forschungsfragen beantwortet. Mit diesem Kapitel schloss der empirische Teil der vorliegenden Arbeit.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die Themen Mehrsprachigkeit und Sprachenkompetenz sicherlich auch in Zukunft medial und politisch noch viel diskutiert werden. Es wird abzuwarten sein, ob die Dominanz des Englischen das schulische Fremdsprachensystem dahingehend verändert, stärker in Richtung Zweisprachigkeit anstatt Mehrsprachigkeit zu gehen.

In Bezug auf den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wäre es natürlich sehr interessant, die Befragung mit einer größeren Zahl an Studierenden oder Unterrichtenden durchzuführen. Denn obwohl die Größe der Stichprobe mit 81 TeilnehmerInnen insgesamt durchaus zufriedenstellend und aussagekräftig war, hätte eine noch größere Befragungsgruppe teilweise die Ausarbeitung von noch differenzierteren Ergebnissen ermöglicht. Besonders spannend wäre es zum

Beispiel, weitere Studierende mit anderen Fächerkombinationen zu befragen. Denn die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit von Studierenden, die beispielsweise kein philologisches Fach unterrichten werden, könnten deutlich von den hier präsentierten Ergebnissen abweichen. Ebenso könnte es von Interesse sein, die Stichprobe der vorliegenden Arbeit in einigen Jahren, also nachdem die TeilnehmerInnen ihre ersten Berufserfahrungen gesammelt haben, erneut zu befragen. Denn das tatsächliche Unterrichten, der Kontakt mit den SchülerInnen, das Erleben von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sowie die Erfahrungen mit der Sprachenpolitik im Schulsystem könnten bestimmte Einstellungen durchaus verändern und neue Sichtweisen eröffnen.

8. Résumé en langue française

Le présent travail s'est proposé d'élucider les attitudes des étudiant·e·s du programme de formation à l'enseignement de l'institut des études romanes de l'Université de Vienne envers le plurilinguisme en général et envers le plurilinguisme réceptif en particulier. Dans ce but, un sondage sous forme de questionnaire a été réalisé.

Le cadre théorique se compose de deux grandes parties. Dans la première partie, le thème de plurilinguisme a été traité de manière approfondie. La deuxième partie a été consacrée à l'analyse du concept d'attitudes.

Au début, l'auteur du présent travail a examiné les définitions du plurilinguisme proposées dans des dictionnaires de langues générales et des encyclopédies générales telles que Duden, Brockhaus, Larousse ou bien le dictionnaire de l'Académie royale espagnole. Cependant, il est vite apparu que leurs approches étaient trop universelles et simplistes pour une analyse profonde et scientifique de la thématique.

Pour cela, la littérature plus spécialisée a été consultée. Dans un premier temps, on a constaté que le plurilinguisme a à la fois un côté individuel et un côté social ou collectif. Dans la tradition terminologique des langues romanes, le terme de plurilinguisme fait habituellement référence aux compétences linguistiques d'une personne, donc au côté individuel. Le terme de multilinguisme par contre est plutôt utilisé pour désigner le phénomène social, c'est-à-dire le fait que des sociétés, territoires, pays et institutions parlent plusieurs langues.

Le concept de plurilinguisme a subi un changement d'image important au cours des dernières décennies. Dès le mythe de la tour de Babel et de la confusion des langues jusqu'à assez tard dans le XXe siècle, le plurilinguisme a pendant très longtemps souffert d'une image négative (cf. Haßler et Neis 2009 : 803-807 ; Kremnitz 1997 : 29 ; Bloomfield 1933 : 55). Ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du siècle dernier que les scientifiques ont souligné l'importance, la valeur et les effets positifs du plurilinguisme tant pour les individus que pour les sociétés. Peu à peu, cet avis s'est répandu dans la majorité de la société. Aujourd'hui, le plurilinguisme est considéré comme un atout et constitue un des buts éducatifs. De plus, la science a démontré que toute société est multilingue et que toute personne est capable d'apprendre plusieurs langues (cf. De Cillia 2010 : 246 ; Fürstenau et Gomolla 2011 : 32 ; Krumm 2015 : 60).

La recherche croissante sur le plurilinguisme a suscité la question de déterminer à partir de quel point une personne est considérée comme plurilingue. Alors qu'au début des activités scientifiques, un « native-like control of two languages » (Bloomfield 1933 : 56) a été exigé, on a de plus en plus commencé à reconnaître que des compétences limitées en langues étrangères sont aussi une forme légitime de plurilinguisme (cf. Bertrand et Christ 1990 : 208 ; Vollmer 2004 : 238). Aujourd'hui, il semble s'être établi le consensus de définir le plurilinguisme d'un

point de vue fonctionnel : les compétences en plusieurs langues doivent permettre aux locutrices/locuteurs de communiquer et d'interagir avec d'autres, elles doivent servir à des fins de communication et satisfaire des besoins communicatifs (cf. Lüdi et Nelde 2004 : VIII). C'est la fonctionnalité et l'importance quotidienne des langues qui priment.

Au niveau européen, le plurilinguisme constitue désormais une des pierres angulaires de l'Union. Ainsi, le Parlement européen (2016) décrit sa politique linguistique de la manière suivante :

Dans le cadre de son action visant à promouvoir la mobilité et la compréhension entre les cultures, l'Union européenne a fait de l'apprentissage des langues une grande priorité et finance de nombreux programmes et projets dans ce domaine. Le multilinguisme est, pour l'Union, un facteur déterminant de la compétitivité européenne. Aussi l'un des objectifs de la politique linguistique de l'Union européenne est-il que tous les citoyens européens maîtrisent deux autres langues en plus de leur langue maternelle. (Parlement européen 2016)

Le Parlement européen vise donc à promouvoir l'apprentissage de plusieurs langues étrangères vivantes pour arriver à son objectif « langue maternelle + 2 ». La Commission européenne (2005) s'est également donné comme mission de favoriser le plurilinguisme. À cette fin, elle a par exemple développé le « nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme » (cf. Commission européenne 2005).

Le Conseil de l'Europe (2001), soulignant aussi toujours l'importance de la diversité des langues, fait une distinction importante entre « plurilinguisme » et « multilinguisme ». Ce dernier concept fait référence à la connaissance d'un certain nombre de langues ou à la coexistence de langues différentes dans une société donnée. Bien au-delà d'une simple coexistence,

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes [...], il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe 2001 : 11)

L'objectif ultime de l'UE est donc de créer des sociétés et personnes plurilingues, qui – au-delà de plus ou moins maîtriser plusieurs langues – savent valoriser les interactions et relations hybrides et hétérogènes entre plusieurs langues et cultures et peuvent par conséquent utiliser de manière flexible leurs compétences linguistiques pour satisfaire leurs besoins communicatifs.

L'importance de la diversité des langues constitue une priorité du projet européen dès ses débuts. Elle est ancrée dans ses traités fondateurs (cf. Europäische Union 2012a : 17 ; Europäische Union 2012b : 52, 58, 120) et dans le catalogue de droits fondamentaux (cf. Europäische Gemeinschaften 2000 : 13). De plus, l'accès aux langues et cultures de l'Europe ainsi que l'apprentissage des langues étrangères ont été le sujet de nombreux documents juridiques (cf. Rat der Europäischen Union 1995 ; Rat der Europäischen Union 1976). De 2004 à 2014, le pluri-

linguisme a explicitement fait partie du domaine de responsabilité d'un·e commissaire européen·ne (cf. Bundeskanzleramt Österreich 2004 ; Europäische Kommission 2014) et entre 2007 et 2010, il a même été un portefeuille à part entière doté de son propre ministre (cf. Europäische Kommission 2010).

Outre cet engagement au niveau juridique et politique, l'UE a également pris de nombreuses mesures concrètes destinées à promouvoir le plurilinguisme et la diversité des langues. Parmi ces actions, on peut citer à titre d'exemple la création du programme ERASMUS (cf. Rat der Europäischen Union 1987 : 20-24) et d'autres programmes de mobilité (cf. OeAD 2016), la mise en place du concours « Juvenes Translatores » (cf. Europäische Kommission 2016), la déclaration de l'Année européenne des langues 2001 (cf. Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union 2000) et l'établissement de la Journée européenne des langues le 26 septembre (cf. Europäisches Fremdsprachenzentrum 2016). Le Conseil de l'Europe a aussi contribué à la promotion du plurilinguisme en élaborant le Cadre européen commun de référence pour les langues (cf. Conseil de l'Europe 2001) ainsi que le Portfolio Européen des Langues (cf. Conseil de l'Europe 2016).

Vu que le plurilinguisme est un des grands buts dans l'éducation de tout enfant, il semble important d'examiner son rôle au sein de la formation universitaire des futur·e·s professeur·e·s. À l'Université de Vienne, le programme d'études général, qui constitue la base pour tous les programmes de formation à l'enseignement, n'aborde pas le développement des compétences plurilingues chez les élèves (cf. Universität Wien 2016a). Les programmes d'études spécifiques de l'institut des langues et littératures romanes, par contre, prévoient une réflexion sur la didactique du plurilinguisme (cf. Universität Wien 2016b ; Universität Wien 2015b).

Dans le cadre universitaire, plusieurs initiatives se sont proposé de promouvoir la formation linguistique de toutes/tous les futur·e·s professeur·e·s autrichien·ne·s. Preuve en sont, par exemple, le « Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden » élaboré par le Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (cf. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014) ou le projet « Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen » réalisé par ÖSKO (cf. Österreichisches Sprachenkomitee 2013), dans le cadre duquel la mesure « Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung NEU » a été proposée (cf. Österreichisches Sprachenkomitee 2011).

Néanmoins, la formation des professeur·e·s peut et doit encore être améliorée. Pour cela, les étudiant·e·s devraient acquérir des connaissances théoriques sur, par exemple, la didactique de langue tertiaire, la sensibilisation aux langues et la recherche sur le plurilinguisme. De plus, il faudrait les sensibiliser aux divers types de plurilinguisme et les faire réfléchir sur leurs attitudes à l'égard des différentes langues d'origine de leurs élèves. Finalement, les étudiant·e·s auraient besoin d'outils et matériaux concrets afin de pouvoir réaliser un enseignement basé sur des approches plurilingue et interdisciplinaire (cf. Allgäuer-Hackl et Jessner 2013 : 136-139). Pour l'Autriche, il faut constater que la formation des professeur·e·s est dépassée dans beaucoup de

domaines et n'offre pas une préparation satisfaisante à la vie professionnelle dans l'école d'aujourd'hui (cf. Krumm ²2008 : 99).

Quant au plurilinguisme dans le système scolaire, il reste encore beaucoup à faire. Le habitus monolingue, décrit pour la première fois par Gogolin (cf. ²2008), est encore présent dans les institutions scolaires et fortement ancré dans les esprits (cf. De Cillia 2013 : 5). À cause d'une inertie structurelle de l'école, le système éducatif ne peut ou ne veut pas tenir le rythme des changements sociaux, adhère toujours au mythe monolingue et vise encore à la meilleure homogénéisation possible des élèves – aussi en ce que concerne les langues (cf. Gogolin ²2008 : 3-9).

Dans le cas concret de l'Autriche, les mesures prises jusqu'ici font preuve d'une valorisation croissante du plurilinguisme. Néanmoins, l'habitus monoculturel et monolingue persiste et peut seulement être surmonté par un changement profond et systématique de la gestion des langues dans le système scolaire (cf. Krumm ²2008 : 96 s ; Hallet 2015 : 33). De plus, on peut observer la tendance selon laquelle le système scolaire autrichien encourage davantage le bilinguisme au lieu du plurilinguisme. Au cours de la scolarité obligatoire, il n'est pas obligatoire d'apprendre deux langues étrangères. Ainsi, le système éducatif autrichien est plutôt conçu pour le bilinguisme, à savoir la combinaison d'anglais et d'allemand, que pour le plurilinguisme (cf. De Cillia 2013 : 10). Les chiffres sont parlants : alors qu'en Europe, en moyenne, 61 % des élèves apprennent deux langues étrangères dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, elles/ils ne sont que 9,4 % en Autriche (cf. Krumm 2015 : 59).

Pour améliorer cette situation, il faut un changement de paradigme en ce qui concerne la gestion des langues dans les écoles. Dans le cadre d'une réorganisation profonde des programmes d'études, de l'organisation scolaire, de l'évaluation des compétences et de la politique linguistique, entre autres, il est nécessaire que tout le personnel enseignant – et pas uniquement les professeur·e·s de langues – assume sa responsabilité (cf. De Cillia 2008 : 79-83). L'école plurilingue est l'affaire de toutes et tous.

Pour faire du plurilinguisme une réalité, il faut, selon des expert·e·s, abandonner l'idée de « near nativeness » en faveur d'un concept de plurilinguisme réceptif et de compétences partielles (cf. Bertrand et Christ 1990 : 208 ; Bär 2004 : 15 s). Pour aider au développement du plurilinguisme réceptif dans le cadre scolaire, la didactique du plurilinguisme en général et la didactique de l'intercompréhension en particulier jouent un rôle primordial. Le terme « intercompréhension » désigne le phénomène selon lequel on comprend une langue sans l'avoir jamais apprise (ni de manière consciente dans un cadre formalisé ni de manière naturelle) en bricolant de manière flexible et spontanée le savoir et les compétences déjà acquises dans d'autres langues (cf. Meißner 2012 : 234).

Malgré l'importance des langues dans notre monde globalisé, il est peu probable que l'enseignement scolaire des langues étrangères augmente en quantité, compte tenu le développement récent des programmes scolaires. C'est la raison pour laquelle l'enseignement des langues doit

s'adapter aux conditions actuelles, ce qui implique entre autres une structuration plus rationnelle et efficace, une différenciation des objectifs et une meilleure coopération entre l'école et la formation continue des professeur·e·s (cf. Bertrand et Christ 1990 : 208).

Dans le sens d'une organisation économique et efficace de l'enseignement des langues, il faut l'inscrire dans une perspective curriculaire globale. Nous avons besoin d'une approche globale qui coordonne les cours de langue dès la petite enfance jusqu'à l'âge adulte et qui garantisse que l'apprentissage d'une nouvelle langue se base sur et renoue avec les compétences déjà acquises (cf. Bertrand et Christ 1990 : 209). En développant une conscience des langues et de l'apprentissage des langues et en concevant des modèles logiques pour un futur apprentissage des langues, l'enseignement d'une deuxième, troisième et de toute langue suivante peut être réalisé de manière plus rapide et efficace. De plus, le fait d'acquérir des compétences métalinguistiques et didactiques ouvre la porte à l'apprentissage autonome, indépendant et continu (cf. Bär 2004 : 156).

Le principe du plurilinguisme curriculaire est étroitement lié à l'idée du plurilinguisme réceptif. En effet, pour atteindre le but de plurilinguisme dans les écoles, il faut d'abord renoncer à l'idée de maîtriser à la perfection plusieurs langues et reconnaître qu'il suffit de *comprendre* plusieurs langues. Pour cela, surtout à partir de la deuxième langue étrangère, il faut un enseignement axé sur l'acquisition de compétences partielles, sur le potentiel de transferts entre langues et sur le développement de stratégies pour exploiter au maximum les liens entre les langues déjà apprises (cf. Bär 2004 : 157). Le développement des compétences réceptives permet, de surcroît, une expansion rapide du répertoire langagier des élèves, ce qui accroît leur motivation (cf. Olivier et Strasser 2013 : 54).

La mise en place d'un tel plurilinguisme curriculaire et réceptif signifie un changement radical pour tout le corps enseignant et en particulier pour les professeur·e·s de langues. Selon Bär (cf. 2004 : 166), il serait nécessaire que les professeur·e·s de langues n'enseignent plus une seule langue, mais qu'elles/ils soient avant tout des experts de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères. En outre, les professeur·e·s de langues devraient intérioriser que l'enseignement des compétences partielles ne constitue en aucun cas une atteinte à l'intégrité de leurs matières, accepter les lacunes et les fautes des élèves et renoncer aux exigences maximalistes (cf. 2004 : 167 s).

Le deuxième chapitre théorique aborde le concept des attitudes. Comme ce terme a été analysé et défini dans beaucoup de disciplines scientifiques, il s'est avéré difficile de trouver une définition adéquate pour le présent travail.

Pour Allport (cf. 1935 cité d'après Wiswede 2004 : 111), une attitude est un état mental et nerveux de préparation, organisé à partir de l'expérience, exerçant une influence directrice ou dynamique sur les réponses de l'individu à tous les objets ou situations auxquels il est confronté. Cette définition très complexe et complète a été reprise par un grand nombre de scientifiques et adaptée plus ou moins fortement selon leurs points de vue. Beaucoup plus récemment, Eagly et

Chaiken (cf. 1993 : 1 cités d'après Stahlberg et Frey ³1997 : 221) définissent une attitude comme une tendance psychologique qui est exprimée en évaluant une entité particulière en termes de degré de favorabilité ou de non-favorabilité.

Selon la théorie tri-componentielle, qui a été introduite pour la première fois par Rosenberg et Hovland (1960), chaque attitude est composée de trois dimensions, la cognitive, l'affective et la conative. Partant de cette hypothèse, Krech, Crutchfield et Ballachey (1962) constatent :

An attitude can be defined as an enduring system of three components centering about a single object: the beliefs about the object – the cognitive component; the affect connected with the object – the feeling component; and the disposition to take action with respect to the object – the action tendency component. (1962 : 146)

La composante cognitive d'une attitude fait référence aux informations et connaissances concernant l'objet attitudinal. La dimension affective englobe les émotions, les appréciations subjectives et la relation sentimentale envers cet objet. La composante conative concerne à la fois le comportement réel ainsi que la volonté d'agir à l'égard de l'objet attitudinal (cf. Krech, Crutchfield et Ballachey 1962 : 140). De plus, il faut souligner le caractère systémique des attitudes, puisque les trois composantes d'une attitude sont interdépendantes et s'influencent mutuellement (cf. 1962 : 139 s).

Les attitudes servent surtout à la satisfaction des besoins d'un individu et sont donc étroitement liées à la structure des besoins humains (Katz 1960 cité d'après Güttler ⁴2003 : 105). En détail, on peut distinguer quatre fonctions des attitude : la fonction utilitaire ou d'ajustement, la fonction de connaissance, la fonction de défense de l'égo et la fonction d'expression des valeurs (Güttler ⁴2003 : 105 s, Wiswede 2004 : 112).

Pour mesurer les attitudes d'une personne à l'égard d'un objet attitudinal, on utilise d'habitude des questionnaires avec des questions ou déclarations concernant cet objet déterminé. La personne, dont on cherche à mesurer ses attitudes, doit indiquer sur une échelle d'attitude pour chaque question ou déclaration, si elle l'approuve/accepte ou refuse (plutôt). Selon la quantité, le type et le degré de l'accord ou rejet, on peut déduire la tendance (positive ou négative) et l'intensité de l'attitude examinée (cf. Herkner ²2001 : 185 ; Wiswede 2004 : 118).

Dans la partie empirique de ce travail, une enquête au moyen d'un questionnaire a été réalisée. Le questionnaire est composé de 20 items englobant divers aspects du plurilinguisme. Les données personnelles constituent le début du questionnaire (items 1-8). Outre les données habituelles, cette partie met l'accent sur les compétences linguistiques des participant·e·s, puisqu'on différencie entre leur(s) langue(s) maternelle(s), langue(s) utilisée(s) couramment dans la vie quotidienne et langues apprises dans un contexte formalisé.

Suivent huit questions ouvertes qui tournent autour du plurilinguisme. Les premières questions visent à évaluer les expériences individuelles des participant·e·s avec le plurilinguisme à l'école (items 9, 10, 11) et leurs opinions sur le rôle qui est accordé à la didactique du plurilinguisme au sein des études universitaires d'enseignement (item 12). Elles/ils doivent ensuite démontrer

leur savoir concret sur la didactique du plurilinguisme (item 13) et sur le plurilinguisme réceptif (item 14). Pour terminer, les étudiant·e·s interrogé·e·s sont prié·e·s de décrire des possibilités pour promouvoir le plurilinguisme dans le système scolaire (items 15, 16).

Les items 17 et 18 du questionnaire cherchent à identifier les attitudes des étudiant·e·s à l'égard de différents aspects du plurilinguisme. L'item suivant traite du plurilinguisme réceptif. Finalement, le sujet du plurilinguisme est transposé à un niveau pragmatique, puisque les participant·e·s doivent juger des mesures concrètes proposées afin de promouvoir le plurilinguisme à l'école (item 20).

Les étudiant·e·s du programme de formation à l'enseignement de l'institut des langues et littératures romanes de l'Université de Vienne constituaient le groupe cible du questionnaire. De plus, l'enquête voulait s'adresser surtout aux étudiant·e·s, qui se trouvaient à un stade avancé de leurs études pour pouvoir mieux déterminer leurs expériences avec le plurilinguisme pendant leurs études. Pour ces raisons, l'enquête a été menée dans le cours « AR Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV », qui est prévu, selon le programme d'études, pour la quatrième année d'études. Il s'agit d'un cours avec présence obligatoire, qui fait partie intégrale des études d'enseignement pour les étudiant·e·s du français, de l'italien et de l'espagnol.

Pour l'évaluation des questions fermées, le logiciel SPSS Statistics (version 24) a été utilisé. Les questions ouvertes ont été examinées par le biais d'une analyse de contenu selon Mayring (¹¹2010).

Au total, 81 étudiant·e·s ont complété le questionnaire. Avec 90,1 %, les étudiantes ont représenté la grande majorité. L'âge moyen était de 25 ans et l'écart type était assez faible, ce qui est dû à une grande homogénéité de l'échantillon. Plus de deux tiers des répondant·e·s se trouvaient dans leur quatrième ou huitième année d'études. L'intention d'interroger surtout des étudiant·e·s vers la fin de leurs études a donc été atteinte.

Parmi l'échantillon, 73 participant·e·s avaient une langue maternelle et huit participant·e·s en avaient deux. L'allemand était dans 65 cas la seule langue maternelle, mais il y avait aussi l'italien, le polonais, l'albanais, le bosniaque, le français, le turc et l'anglais.

La majorité des étudiant·e·s interrogé·e·s a indiqué utiliser deux ou trois langues de manière régulière dans leur vie quotidienne. En moyenne, cela correspondait à 2,43 langues par personne. Seuls 17 répondant·e·s ont déclaré employer une seule langue, à savoir l'allemand, dans leur quotidien. Les langues les plus utilisées dans la routine quotidienne étaient, dans cet ordre, l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, l'italien et les dialectes régionaux.

Au total, l'échantillon était composé de personnes assez passionnées par les langues. En moyenne, les étudiant·e·s avaient appris 3,65 langues par personne de manière consciente et dans un cadre formalisé.

Ensuite, les expériences individuelles avec le plurilinguisme pendant leur propre parcours scolaire ont été analysées. La première question a révélé que la moitié des répondant·e·s a suivi

des cours dans lesquels, outre la langue nationale, d'autres langues ont été utilisées. Dans la grande majorité des cas, il s'agissait de l'emploi de textes ou films en anglais dans diverses matières ou bien de certaines matières enseignées exclusivement en anglais.

Quant à l'utilisation des textes écrits dans des langues non apprises en cours, presque 90 % des étudiant·e·s interrogé·e·s ont répondu qu'elles/ils n'avaient jamais fait cette expérience pendant leur scolarité.

Dans leurs cours de langues étrangères, par contre, deux tiers des participant·e·s ont constaté que des recours à d'autres langues déjà acquises avaient été faits. Ces recours se sont déroulés surtout au niveau du lexique afin de déduire et mieux mémoriser du vocabulaire nouveau, mais similaire. Un peu moins souvent, des références et comparaisons générales entre diverses langues et des recours sur le plan grammatical ont été mentionnés.

En ce qui concerne les expériences des répondant·e·s avec le plurilinguisme lors de leurs études universitaires, trois quarts ont indiqué qu'ils avaient déjà traité ce sujet. La plupart des réponses a fait référence à des cours organisés dans l'institut des études romanes. Ce résultat n'est pas surprenant, puisque l'échantillon entier étudie au moins une matière dans cet institut. En proportion du nombre d'étudiant·e·s par institut, c'était l'institut de philologie germanique qui accordait le plus d'importance au sujet du plurilinguisme. De surcroît, plusieurs étudiant·e·s ont remarqué que ce sujet était abordé de manière trop faible, théorique et superficielle.

Par la suite, les connaissances des répondant·e·s autour des méthodes concrètes de la didactique du plurilinguisme ont été évaluées. Curieusement, plus de deux tiers de l'échantillon ont déclaré ne connaître aucune méthode de la didactique du plurilinguisme. Comparé aux résultats de la question précédente, où environ 75 % des étudiant·e·s ont répondu avoir déjà traité le thème du plurilinguisme lors de leurs études universitaires, ce chiffre est assez surprenant.

La question sur les associations avec le concept du plurilinguisme réceptif a montré que la plupart des étudiant·e·s associait ce terme avec une utilisation passive de la langue. La majorité des réponses a dit en substance « comprendre des langues de manière passive, mais ne pas pouvoir les produire activement ». Toutes ces réponses manquaient d'un aspect, qui est fondamental pour la définition du plurilinguisme réceptif : à savoir le transfert entre les langues et le fait de comprendre des langues inconnues à l'aide des langues maîtrisées. Cet aspect crucial a été mentionné par 14 répondant·e·s, soit 17 % de l'échantillon. Au total, le plurilinguisme réceptif ne semble pas être un concept très connu.

En ce qui concerne les possibilités pour promouvoir le plurilinguisme à l'école, les étudiant·e·s ont donné 126 idées et propositions différentes. La plus grande partie des réponses a fait référence à l'exploitation et la promotion des langues existantes en classe, c'est-à-dire d'intégrer toutes les langues maternelles des élèves dans l'enseignement. Un grand nombre de participant·e·s a mentionné qu'il faudrait davantage établir des liens et faire des références et comparaisons entre les langues. D'autres réponses ont proposé de promouvoir, dans l'ordre du nombre

des mentions, l'enseignement interdisciplinaire, l'utilisation des matériaux scolaires établis dans une langue étrangère, la valorisation du plurilinguisme et la diversité linguistique, le contact avec des locutrices natives/locuteurs natifs et l'interculturalité. Dans l'ensemble, le nombre et la diversité des réponses étaient assez impressionnants.

Interrogé·e·s sur leurs intentions et plans d'intégrer le plurilinguisme dans leurs propres cours à l'avenir, les étudiant·e·s n'ont donné que 77 réponses, ce qui est – en comparaison avec le résultat de la question précédente – assez peu. Cette fois, la méthode consistant à comparer les langues et établir des relations entre elles est celle qui a été la plus mentionnée. Loin derrière arrivent l'intégration des langues maternelles des élèves, l'utilisation du matériel scolaire en langue étrangère, la sensibilisation pour le plurilinguisme et d'autres idées. Il semble donc que les étudiant·e·s aient plein d'idées pour promouvoir le plurilinguisme à l'école, mais lorsqu'il s'agit de leur propre engagement en tant que futur·e·s professeur·e·s, elles/ils sont assez réservé·e·s.

Ensuite, les attitudes des répondant·e·s envers divers aspects du plurilinguisme ont été étudiées. À cette fin, une liste d'affirmations leur a été proposée. Sur une échelle d'attitude à cinq choix de réponse allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord », elles/ils ont été prié·e·s d'exprimer leur degré d'accord ou de désaccord.

La première série d'affirmations s'est centrée sur le rôle des enseignant·e·s dans la promotion du plurilinguisme. Quant à la formation des futur·e·s professeur·e·s, deux affirmations ont été proposées. Plus de 70 % des étudiant·e·s interrogé·e·s se sont déclaré·e·s tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation suivante : « Si le plurilinguisme doit être intégré dans les cours, une formation spécifique pour les professeur·e·s est nécessaire. » La deuxième déclaration « À l'université, il faut accorder davantage d'importance au sujet du plurilinguisme. » a également obtenu un niveau très élevé d'accord, à savoir 85 %. Dans les deux cas, les répondant·e·s ont donc reconnu la nécessité d'attribuer une priorité accrue à la thématique du plurilinguisme au sein de la formation des futur·e·s professeur·e·s.

Ensuite, les attitudes autour de la question des responsabilités ont été analysées. Une majorité de 80 % a exprimé son désaccord avec l'affirmation suivante : « La promotion du plurilinguisme est la tâche exclusive des professeur·e·s de langues étrangères. » Par contre, la déclaration contraire « À l'école, il faut que tout le personnel enseignant promeuve le plurilinguisme. » a été saluée par une vaste majorité. L'échantillon était donc clairement en faveur de la répartition du travail et de la responsabilité résultant de la promotion du plurilinguisme entre le personnel enseignant tout entier.

Le troisième aspect tournait autour de l'engagement personnel des répondant·e·s en tant que futur·e·s professeur·e·s. 60 % des étudiant·e·s étaient tout à fait d'accord et 30 % plutôt d'accord avec l'affirmation suivante : « J'ai l'intention d'intégrer le plurilinguisme dans mon enseignement des langues étrangères. », ce qui révèle un taux d'accord total de 90 %. La déclaration « J'aimerais bien intégrer le plurilinguisme dans mon enseignement, mais je ne sais pas

exactement comment. », par contre, a mis en lumière une image plus nuancée : À peu près la moitié des participant·e·s a approuvé cette affirmation, tandis qu'un quart s'est déclaré en désaccord avec elle. Ce résultat est un peu inquiétant : 90 % des futur·e·s professeur·e·s, qui se trouvent vers la fin de leurs études, veulent intégrer le plurilinguisme dans leurs cours, mais environ la moitié d'entre elles/eux ne sait pas bien comment le faire.

Le deuxième ensemble d'affirmations avait pour sujet central le rôle des élèves. La moitié des répondant·e·s n'était plutôt pas ou pas du tout d'accord avec la déclaration suivante : « Pour la majorité des élèves, une compétence solide en anglais est suffisante. » Néanmoins, un tiers de l'échantillon a coché le choix de réponse neutre « ni en désaccord ni d'accord » et presque 20 % ont approuvé cette affirmation. L'objectif visé par l'UE « langue maternelle + 2 » a été intégré dans le questionnaire comme suit : « Chaque élève devrait étudier deux langues étrangères ou plus pendant sa scolarité. » Une majorité de 70 % des étudiant·e·s interrogé·e·s était d'accord avec cette affirmation. Il faut cependant mentionner que seulement un tiers des participant·e·s s'est déclaré « tout à fait d'accord » avec l'objectif de l'UE, ce qui signifie à l'inverse que pour le reste de l'échantillon cet objectif ne constitue pas une priorité absolue. En somme, on peut donc conclure que, bien que la majorité des répondant·e·s reconnaisse l'importance d'apprendre plusieurs langues, un pourcentage non négligeable estime que l'apprentissage d'une seule langue étrangère – à savoir l'anglais dans la grande majorité des écoles – suffit généralement.

Il a aussi été demandé aux étudiant·e·s si, selon elles/eux, les références et comparaisons entre des langues risquent de troubler les élèves ou si cela les aide dans leur apprentissage. En général, les participant·e·s ont davantage affirmé les effets positifs de l'établissement de liens entre les langues.

Les attitudes à l'égard du plurilinguisme réceptif étaient très variées et parfois divergentes. Ainsi, par exemple, l'utilité des compétences réceptives a été estimée très importante lors d'une affirmation, mais majoritairement désapprouvée lors d'une autre.

Quant à la déclaration « Il serait important que les élèves apprennent plusieurs langues, même si cela implique qu'elles/ils ne peuvent acquérir que des compétences partielles. », les étudiant·e·s ont également répondu de manière ambiguë. Alors qu'il y avait une tendance vers la moitié affirmative de l'échelle, les réponses étaient assez équilibrées entre les trois catégories « accord », « neutre » et « désaccord ». De plus, les deux pôles extrêmes n'ont guère été cochés, ce qui laisse supposer une incertitude accrue parmi l'échantillon.

Seule la déclaration « En tant que professeur·e, il me paraîtrait insatisfaisant de ne transmettre que des compétences réceptives aux élèves. » a provoqué un résultat plutôt uniforme. Presque 80 % des répondant·e·s ont exprimé leur accord avec cette affirmation.

Dans la dernière partie du questionnaire, cinq mesures concrètes pour promouvoir le plurilinguisme à l'école ont été proposées aux participant·e·s. Les propositions d'introduire des ma-

tières facultatives dans lesquelles ne seront transmises que des compétences réceptives, de consacrer une heure par semaine à l'enseignement transdisciplinaire (anglais + français/espagnol/italien) ou de réduire les horaires d'anglais pour pouvoir enseigner d'autres langues ont été rejetées par la majorité des étudiant·e·s. L'introduction de la matière facultative « Compétences dans les langues romanes » dans laquelle le français, l'espagnol et l'italien seraient enseignés de façon combinée, a été tout juste acceptée. Seule la proposition de créer une matière facultative pour enseigner des stratégies d'apprentissage des langues et pour réfléchir sur les langues a rencontré une grande approbation. Au total, les étudiant·e·s interrogé·e·s étaient donc plutôt réticent·e·s quant aux changements concrets à l'école et tiennent beaucoup au système traditionnel.

Bibliographie

Abteilung Gleichstellung und Diversität der Universität Wien. 2015. Gender im Fokus 5. Frauen und Männer an der Universität Wien. https://gleichstellung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/personalwesen/pers_frauen/aktuelles/GenderIF_2015_WEB.pdf, Stand: 21.11.2016.

Ahrens, Rüdiger (2004): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 9-15.

Aiken, Lewis R. (2002): *Attitudes and Related Psychosocial Constructs: Theories, Assessment, and Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike (2013): Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 111-147.

Allport, Gordon W. (1935): Attitudes. In: Murchison, C. M. (Hg.): *Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA: Clark University Press, 798–844.

Ammon, Ulrich / Mattheier, Klaus J. / Nelde, Peter H. (1997): *Einsprachigkeit ist heilbar*. Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. Band 11. Tübingen: Max Niemeyer.

Arntz, Reiner (1997): Passive Mehrsprachigkeit – eine Chance für die „kleinen“ Sprachen Europas. In: Ammon, Ulrich / Mattheier, Klaus J. / Nelde, Peter H. (Hg.): *Einsprachigkeit ist heilbar*. Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. Band 11. Tübingen: Max Niemeyer, 166-177.

Association of Language Awareness (2016): About. In: http://www.languageawareness.org/?page_id=48, Stand: 8.10.2016.

Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.

Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: A. Francke, 439-445.

Bertrand, Yves / Christ, Herbert (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.): *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 43. Jahrgang. Bielefeld: Cornelsen, 208-213.

Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Henry Holt and Company.

Braun, Maximilian (1937): Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. In: Göttingische Gelehrte Anzeigen, CIC, 115-130.

Brockhaus Wahrig - Deutsches Wörterbuch: In sechs Bänden. Vierter Band (1982): Wiesbaden: F.A. Brockhaus / Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 633.

Bundeskanzleramt Österreich (2004): Die neuen Kommissarinnen und Kommissare ab 1. November 2004. In:

https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjHmN-X_on-PAhWF1xQKHV6cDnI4ChAWCCcwAg&url=http%3A%2F%2Fwww.bka.gv.at%2F2004%2F11%2F25%2Feu_kommission.pdf&usg=AFQjCNHSQ-UnNRR4oy3Q4PuNoIDdiGixQg, Stand: 12.09.2016.

CEBS - Center für berufsbezogene Sprachen (2015): Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung. Lebende Fremdsprachen. Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit. In: https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiX_oeGnM7PAhXJuhoKHcrYA-GUQFggoMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.cebs.at%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fservice%2FWEGWEISER%2FMSP%2FWegweiser-MSP-2015.pdf&usg=AFQjCNEuAydbnSI-oRoe4d-2exj6l_WeOEg&bvm=bv.135258522,d.d2s, Stand: 22.10.2016.

Christ, Herbert (1991): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2020. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr.

Commission européenne (2005): Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. In: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>, Stand: 14.12.2016.

Commission of the European Communities (2007): Final Report. High Level Group on Multilingualism. In: http://bookshop.europa.eu/en/high-level-group-on-multilingualism-pbNC7807451/downloads/NC-78-07-451-EN-C/NC7807451ENC_002.pdf?FileName=NC7807451ENC_002.pdf&SKU=NC7807451ENC_PDF&CatalogueNumber=NC-78-07-451-EN-C, Stand: 05.08.2016.

Conseil de l'Europe (2016): Portfolio européen des langues (PEL). In: <http://www.coe.int/fr/web/portfolio>, Stand : 14.12.2016.

Conseil de l'Europe (2001): Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. In: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, Stand: 14.12.2016.

De Cillia, Rudolf (2013): Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 5-20.

De Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. In: BIFIE (Hg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf, Stand: 25.07.2016.

De Cillia, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: De Cillia, Rudolf / Gruber, Helmut / Krzyzanowski, Michal / Menz, Florian (Hg.): *Diskurs – Politik – Identität. Discourse – Politics – Identity*. Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenberg, 245-255.

De Cillia, Rudolf (2008): Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Frings, Michael / Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007). Stuttgart: ibidem, 69-84.

derStandard (2016): Vom Vorteil der Mehrsprachigkeit. In: <http://derstandard.at/2000040144841/Vom-Vorteil-der-Mehrsprachigkeit>, Stand: 28.10.2016.

Diccionario de la Lengua Española (2016): <http://dle.rae.es>, Stand: 05.08.2016.

Die Welt (2016): Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, haben mehr vom Leben. In: <https://www.welt.de/wissenschaft/article154185581/Wie-Mehrsprachigkeit-unser-Gehirn-veraendert.html>, Stand: 28.10.2016.

Doyé, Peter (2003): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph / Picaper, Ilse (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas. Goethe-Institut Lille (21/XI/2000). *La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse. Tübingen: Narr, 32-48.

Duden (2016): <http://www.duden.de/>, Stand: 05.08.2016.

Eagly, Alice H. / Chaiken, Shelly (1993): *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Europäisches Forum für Mehrsprachigkeit (2005): Europäische Charta für Mehrsprachigkeit. In: observatoireplurilinguisme.eu/index.php/de/component/edocman/charteplurilinguisme_dev2-13-pdf/download?Itemid=178379101, Stand: 08.08.2016.

Europäisches Fremdsprachenzentrum (2016): Europäischer Tag der Sprachen. 26 September. In: <http://edl.ecml.at/Home/tabid/1455/language/de-DE/>, Stand: 12.09.2016.

Europäische Gemeinschaften (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 364. In: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf, Stand: 11.08.2016.

Europäische Kommission (2016): Juvenes Translatores. In: http://ec.europa.eu/translatores/index_de.htm, Stand: 12.09.2016.

Europäische Kommission (2014): Androulla Vassiliou. In: http://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/vassiliou/index_en.htm, Stand: 12.09.2016.

Europäische Kommission (2012): Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Spezial Eurobarometer 386. In: https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiz6a6h9JrPAhWJVbQKHTWVDqQQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fpublic_opinion%2Farchives%2Ffebs%2Ffebs_386_de.pdf&usg=AFQjCNF-brXtcibvr4YO5nWWT-OEWaLbkjg&bvm=bv.133178914,d.d24, Stand: 19.09.2016.

Europäische Kommission (2010): Leonard Orban. In: http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/index_en.htm, Stand: 12.09.2016.

Europäische Kommission (2005): Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. In: eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=DE, Stand: 08.08.2016.

Europäisches Parlament (2016): Kurzdarstellungen zur Europäischen Union. Sprachenpolitik. In: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html, Stand: 12.09.2016.

Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union (2013): Verordnung (EU) Nr. 1288/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung von "Erasmus+", dem Programm der Union für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, und zur Aufhebung der Beschlüsse Nr. 1719/2006/EG, Nr. 1720/2006/EG und Nr. 1298/2008/EG. L 347. In: eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1288&qid=1473673939068&from=DE, Stand: 12.09.2016.

Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union (2000): Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001. L 232. In: eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000D1934&from=DE, Stand: 12.09.2016.

Europäische Union (2012a): Vertrag über die Europäische Union (konsolidierte Fassung). Amtsblatt der Europäischen Union C 326. In: eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:326:FULL&from=DE, Stand: 08.08.2016.

Europäische Union (2012b): Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (konsolidierte Fassung). Amtsblatt der Europäischen Union C 326. In: eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0020.02/DOC_2&format=PDF, Stand: 08.08.2016.

Europäische Union (2000): Das Motto der EU. In: https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_de, Stand: 28.10.2016.

Europarat (2016): European Language Portfolio (ELP). In: <http://www.coe.int/de/web/portfolio>, Stand: 12.09.2016.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin / München: Langenscheidt.

European Commission (2006): Kommissar Figel' setzt Hochrangige Gruppe zum Thema „Mehrsprachigkeit“ ein. In: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-06-1221_de.htm?locale=en, Stand: 05.08.2016.

European Council (2002): Presidency Conclusions. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. In: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf, Stand: 28.10.2016.

Fazio, Russell H. (1990): Multiple Processes by Which Attitudes Guide Behavior: The MODE Model as an Integrative Framework. In: Zanna, Mark P. (Hg.): *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 23. San Diego, CA: Academic Press, 75-109.

Frings, Michael / Vetter, Eva (2008): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007). Stuttgart: ibidem.

Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GER (2016): Vorteile eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/gemeinsamer-europaeischer-referenzrahmen-sprachen.php>, Stand: 12.09.2016.

Gogolin, Ingrid (²2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 55-61.

Güttler, Peter O. (⁴2003): *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München / Wien: R. Oldenbourg.

Hallet, Wolfgang (2015): Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachvernetzenden Lernens. In: Hoffmann, Sabine / Stork, Antje (Hg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto, 33-44.

Hartley, Eugene L. / Hartley, Ruth E. (1955): *Die Grundlagen der Sozialpsychologie*. Übersetzung aus dem Amerikanischen von Ursula Saar. Berlin: Rembrandt.

Haßler, Gerda / Neis, Cordula (2009): *Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts. Band 1*. Berlin: Walter de Gruyter.

Herkner, Werner (²2001): *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern / Göttingen / Toronto / Seattle: Hans Huber.

Hofstätter, Peter Robert (⁵1973): *Einführung in die Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kröner.

Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 77-87.

Hug, Michael (2007): Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In: Hug, Michael / Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-31.

Katz, Daniel (1960): The Functional Approach to the Study of Attitudes. In: *Public Opinion Quarterly*, 24 (2), 163-204.

Krech, Davis / Crutchfield, Richard S. / Ballachey, Egerton L. (1962): *Individual in Society. A textbook of social psychology*. New York / San Francisco / Toronto / London: McGraw-Hill Book Company.

Kremnitz, Georg (1997): *Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Lernen für Europa*. Band 5. Münster/New York: Waxmann.

Kremnitz, Georg (²1994): *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*. Wien: Braumüller.

Krumm, Hans-Jürgen (2015): Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. In: Hoffmann, Sabine / Stork, Antje (Hg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto, 59-70.

Krumm, Hans-Jürgen (²2008): „Grenzgänger“ – Zur Rolle von LehrerInnen und Lehrern für eine „interkulturelle Schule“. In: Furch, Elisabeth / Eichelberger, Harald (Hg.): *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*. Innsbruck / Wien / Bozen: StudienVerlag.

Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2013): Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 21-41.

Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. In: https://www.google.at/search?q=curriculum+mehrsprachigkeit&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=vwIWWNGQLsjc8AeqgpvgBw, Stand: 30.10.2016.

Larousse (2016): <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>, Stand: 05.08.2016.

Lüdi, Georges / Nelde, Peter (2004): Instead of a foreword: Codeswitching as a litmus test for an integrated approach of multilingualism. In: Ammon, Ulrich / Mattheier, Klaus J. / Nelde, Peter H. (Hg.): *Codeswitching*. Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. Band 18. Tübingen: Max Niemeyer, VII-XII.

Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans / Nelde, Peter / Zdenek, Stary / Wölck, Wolfgang (Hg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 12.1). Berlin: de Gruyter, 233-245.

Macnamara, John (1967): The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. In: *Journal of Social Issues*, Volume 23, Number 2, 58-77.

Martens, Jens-Uwe (2009): *Einstellungen erkennen, beeinflussen und nachhaltig verändern. Von der Kunst, das Leben aktiv zu gestalten*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Martens, Jens-Uwe / Kuhl, Julius (2008): *Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Mayring, Philipp (¹¹2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Meißner, Franz-Joseph (2012): Redinter Interkomprehension. In: Fäcke, Christiane / Martinez, Hélène / Meißner, Franz-Joseph (Hg.): *Mehrsprachigkeit. Bildung – Kommunikation – Standards*. 3. Bundeskongress des GMF. 16.-18. September 2010. Universität Augsburg. Stuttgart: Klett, 234-238.

METS (2016): Master Européen en Traduction Spécialisée. In: <http://www.mastertraduction.eu/index.php/de/>. Stand: 12.09.2016.

Neuner, Gerhard (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 173-180.

Newcomb, Theodore M. (1959): *Sozialpsychologie*. Übersetzung aus dem Englischen von Leo Candors. Meisenheim am Glan: Anton Hain.

OeAD (2016): Lebenslanges Lernen (2007-2013). In: <http://www.lebenslanges-lernen.at/index.php?id=359>, Stand: 12.09.2016.

Ohde, Christina (1994): *Der Irre von Bagdad. Zur Konstruktion von Feindbildern in überregionalen deutschen Tageszeitungen während der Golfkrise 1990/91*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit. Sprachkontakt und Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, 43-52.

Ollivier, Christian / Strasser, Margareta (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.

Österreichisches Sprachenkomitee (2013): Empfehlungen für Diversität und Mehrsprachigkeit in Organisation, Personal, Curricula, Forschung, Lehre der Pädagog/inn/enausbildung (neu). Ergebnispapier der Arbeitsgruppe Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_diversitaet_empf_26214.pdf?5i83fr, Stand: 30.10.2016.

Österreichisches Sprachenkomitee (2011): Mehrsprachigkeit fördern – Sprachliche Vielfalt nutzen. Arbeitsprogramm des ÖSKO 2011-13. In: http://www.oesz.at/oesko_domain/UPLOAD/Oesko_arbeitsprogramm2011_2013.pdf, Stand: 30.10.2016.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2014): Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung. Graz: ÖSZ.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe Heft 12. In: https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjYsqH2jorPAhXK7hoKHZCyAZgQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.o-esz.at%2Fdownload%2Fpublikationen%2FBroschuere_interaktiv.pdf&usg=AFQjCNHJjPeZhn3_uyDvZJKa0TUItiJK7g&bvm=bv.132479545,d.d2s, Stand: 12.09.2016.

Parlement européen (2016): Fiches techniques sur l'Union européenne. La politique linguistique. In: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html, Stand: 14.12.2016.

Rat der Europäischen Union (2015): Beratungsergebnisse. Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission 2015 über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET2020). Neue Prioritäten für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung – Annahme (23. November 2015). In: data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14440-2015-REV-1/de/pdf, Stand: 28.10.2016.

Rat der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) C 119/2. In: [eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=DE), Stand: 13.09.2016.

Rat der Europäischen Union (1995): Entschließung des Rates vom 31. März 1995 betreffend die qualitative Verbesserung und Diversifizierung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen und des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 207. In: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&from=DE), Stand: 12.08.2016.

Rat der Europäischen Union (1987): Beschluss des Rates vom 15. Juni 1987 über ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten (ERASMUS) L 166. 87/327/EWG. In: eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31987D0327&qid=1473670579429&from=DE, Stand: 12.09.2016.

Rat der Europäischen Union (1976): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 9. Februar 1976 mit einem Aktionsprogramm im Bildungsbereich. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 38. In: eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=DE, Stand: 12.08.2016.

Resnik, Pia (2012): „Vieles ist sehr ähnlich“: individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15: 1, 123-126.

Roelands, Addy / Thijs, Jan D. ten (2006): Rezeptive Mehrsprachigkeit in der institutionellen Kommunikation: Eine Fallstudie zur deutsch-niederländischen Kommunikation im Goethe Institut Amsterdam. In: Wolff, Dieter (Hg.): *Mehrsprachige Individuen - vielsprachige Gesellschaften*, Frankfurt am Main / Wien: Lang, 47-58.

Rosenberg, Milton J. / Hovland, Carl I. (1960): Cognitive, Affective, and Behavioural Components of Attitudes. In: Rosenberg, Milton J. (Hg.) *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*. New Haven: Yale Univ. Press, 1-14.

Schöpp, Frank (2013): Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? – Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 148-176.

SSC LehrerInnenbildung (2016): Schulpraktische Ausbildung. <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/la-diplom/schulpraktische-ausbildung/>, Stand: 21.11.2016.

Stahlberg, Dagmar / Frey, Dieter (³1997): Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In: Stroebe, Wolfgang / Hewstone, Miles / Stephenson, Geoffrey M. (Hg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Übersetzung aus dem Englischen von Claudia Hammer-Hewstone. Berlin [u.a.]: Springer, 219-252.

Statista (2016a): Statistik-Lexikon: Definition Standardabweichung. <http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/126/standardabweichung/>, Stand: 21.11.2016.

Statista. (2016b). Statistik-Lexikon: Definition Statistik für Anfänger - Mittelwert, Durchschnitt und Streuung. http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/158/statistik_fuer_anfaenger_mittelwert_durchschnitt_und_streuung/, Stand: 21.11.2016.

Studienservice & Lehrwesen (2016): Zentrale statistische Informationen der Universität Wien. Neue Studierende (Erstzulassungen). <http://studienservice-lehrwesen.univie.ac.at/weiteres-service/statistik/zahlen-und-statistiken/>, Stand: 21.11.2016.

Trommsdorff, Volker (⁷2009): *Konsumentenverhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Universität Wien (2016a): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 27.06.2014, 39. Stück, Nummer 195. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf, Stand: 17.09.2016.

Universität Wien (2016b): Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 27.06.2014, 39. Stück, Nummer 204. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Teilcurriculum_Franz%C3%B6sisch_Italienisch_Spanisch_BA_Lehramt.pdf, Stand: 17.09.2016.

Universität Wien (2016c): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 27.06.2014, 39. Stück, Nummer 203. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_BA_Lehramt.pdf, Stand: 17.09.2016.

Universität Wien (2015a): Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 23.06.2015, 25. Stück, Nummer 138. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf, Stand: 17.09.2016.

Universität Wien (2015b): Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 23.06.2015, 25. Stück, Nummer 146. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Teilcurriculum_Franz%C3%B6sisch_Italienisch_Spanisch_MA_Lehramt.pdf, Stand: 17.09.2016.

Universität Wien (2015c): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 23.06.2015, 25. Stück, Nummer 147. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Lehramt/Teilcurriculum_Englisch_MA_Lehramt_Juni2015.pdf, Stand: 17.09.2016.

Vetter, Eva (2013): Teaching languages for a multilingual Europe – minority schools as examples of best practice? The Breton experience of *Diwan*. In: International Journal of the Sociology of Language, Volume 223, 153-170.

Vetter, Eva (2008a): Italienisch-, Spanisch- und FranzösischlehrerInnen. Grenzen und Möglichkeiten ihrer Ausbildung zur Mehrsprachigkeit. In: Seidler, Andrea / Laakso, Johanna (Hg.): *Teaching Hungarian in Austria. Perspectives and Points of Comparison./Ungarischunterricht in Österreich. Perspektiven und Vergleichspunkte*. Finno-Ugrian Studies in Austria. Band 6. Wien: LIT, 85-114.

Vetter, Eva (2008b): *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht?* Habilitationsschrift, Universität Wien.

Vollmer, Helmut J. (2004): Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 238-248.

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München/Zürich: Piper.

Weinreich, Uriel (1968): *Languages in contact: findings and problems*. Den Haag/Paris: Mouton de Gruyter.

Weisgerber, Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: *Wirkendes Wort* 16/2, 273-289.

Winkelbauer, Sandra (2012): *Förderung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit angehender Fremdsprachenlehrer/innen. Versuch einer Erweiterung des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Wiswede, Günter (2004) *Sozialpsychologie-Lexikon*. München / Wien: R. Oldenbourg.

ZEIT ONLINE (2015): "Die Muttersprache scheint von der Fremdsprache zu profitieren". In: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-11/mehrsprachigkeit-schule-grundschule-paedagogik-unterricht-bilingual>, Stand: 25.07.2016.

Anhang



universität
wien

FRAGEBOGEN

zum Thema

Einstellungen angehender LehrerInnen romanischer Sprachen zu Mehrsprachigkeit allgemein und zu rezeptiver Mehrsprachigkeit

Liebe Studierende,

im Rahmen meiner Diplomarbeit untersuche ich, welche Einstellungen Lehramtstudierende der Romanistik Wien zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und rezeptiver Mehrsprachigkeit im Speziellen haben.

Hierfür bitte ich Euch den vorliegenden Fragebogen auszufüllen. Eure Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke behandelt.

Für Rückfragen, Anregungen und auch bei Interesse an den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit stehe ich Euch jederzeit gerne zur Verfügung: eva.mehringer@gmx.at

Herzlichen Dank für Eure Unterstützung!

Angaben zur Person

1. Geschlecht ☐ weiblich ☐ männlich ☐ nicht-binär
2. Alter _____ Jahre
3. Studienzeit im Lehramtsstudium _____ Semester
4. Muttersprache(n) _____
5. Welche Sprachen verwendest du regelmäßig im Alltag? _____

6. Welche Sprachen hast du in Schule/Universität/Kursen gelernt? _____

7. Welche Unterrichtsfächer studierst Du? _____
8. Welche Teile der schulpraktischen Ausbildung hast du schon absolviert/absolvierst du gerade?
☐ PÄP ☐ 1. FAP ☐ 2. FAP

Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit

9. Hast Du in Deiner Schulzeit Unterricht erlebt, in dem neben Deutsch auch andere Sprachen eingebunden waren? (z. B. englische Texte in Biologie oder Geographie)
☐ ja ☐ nein

9.1. Wenn JA: In welcher Form?

10. Hast Du in Deiner Schulzeit Unterricht erlebt, in dem mit Texten in Sprachen, die du nicht gelernt hattest, gearbeitet wurde?
☐ ja ☐ nein

10.1. Wenn JA: In welcher Form?

11. Hast du in deiner Schulzeit Fremdsprachenunterricht (z. B. Spanisch- oder Italienischunterricht) erlebt, in dem auf andere bereits gelernte Sprachen (z. B. Englisch oder Französisch) zurückgegriffen wurde?

☐ ja ☐ nein

11.1. Wenn JA: In welcher Form?

12. Hast Du im Lehramtsstudium das Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik behandelt?

☐ ja ☐ nein

12.1. Wenn JA: In welcher Form und in welchen Kursen?

13. Kennst du konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik?

☐ ja ☐ nein

13.1. Wenn JA: Welche?

14. Was fällt Dir spontan ein, wenn Du an den Begriff „rezeptive Mehrsprachigkeit“ denkst?

15. Wie könnte man Deiner Meinung nach Mehrsprachigkeit im Schulunterricht fördern?

16. Hast du vor, in deiner Lehrtätigkeit mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in den Unterricht einzubauen?

☐ ja ☐ nein

16.1. Wenn ja, wie?

16.2. Wenn nein, warum nicht?

Einstellungen zu Mehrsprachigkeit

17. Wie sehr stimmst Du mit folgenden Aussagen überein?

		stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teils zu, teils nicht zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu
1.	Wenn Mehrsprachigkeit in den Unterricht eingebaut werden soll, dann erfordert das eine spezielle Ausbildung für die LehrerInnen.					
2.	Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist in der Schule die alleinige Aufgabe der FremdsprachenlehrerInnen.					
3.	Mehrsprachigkeit muss in der Schule von allen LehrerInnen gefördert werden.					
4.	Ich habe vor, Mehrsprachigkeit in meinen Fremdsprachenunterricht einzubauen.					
5.	Ich möchte Mehrsprachigkeit in meinen Fremdsprachenunterricht einbauen, weiß aber nicht genau wie.					
6.	An der Universität sollte dem Thema Mehrsprachigkeit mehr Bedeutung zugemessen werden.					

18. Wie sehr stimmst Du mit folgenden Aussagen überein?

		stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teils zu, teils nicht zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu
1.	Eine solide Kompetenz in Englisch ist für die Mehrheit der SchülerInnen ausreichend.					
2.	Englisch hat im Spanisch-/Französisch-/Italienischunterricht nichts verloren.					
3.	Um die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu fördern, sollten viele Sprachen in intensiven Kurskursen angeboten werden.					
4.	Wenn eine Lehrperson auf andere Sprachen verweist, verwirrt sie die SchülerInnen damit mehr als sie ihnen hilft.					
5.	JedeR SchülerIn sollte in der Schule 2 oder mehr Fremdsprachen lernen.					
6.	Andere Sprachen (Fremdsprache und Muttersprache) sind häufig Ursache von Fehlern beim Sprechen und Schreiben der SchülerInnen.					

Einstellungen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit

19. Wie sehr stimmst Du mit folgenden Aussagen überein?

		stimme völlig zu	stimme eher zu	stimme teils zu, teils nicht zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu
1.	Wenn im Fremdsprachenunterricht nur das Lese- und Hörverstehen trainiert wird, werden die SchülerInnen diese Fremdsprache nie anwenden können.					
2.	Rezeptive Mehrsprachigkeit beruht auf einem einseitigen Sprachkompetenzmodell.					
3.	Es wäre wichtig, dass SchülerInnen mehr Sprachen in der Schule lernen – auch wenn sie dann nur Teilkompetenzen (z. B. Lesen) erwerben können.					
4.	Als Lehrperson fände ich es unbefriedigend, den SchülerInnen nur rezeptive Kompetenzen zu vermitteln.					
5.	Wenn die SchülerInnen eine Sprache nur lesen können, haben sie nichts davon.					

Mehrsprachigkeit in der Schule

20. Auf einer LehrerInnenkonferenz sollst Du über folgende Punkte abstimmen. Wie würdest Du Dich entscheiden?

		ja	nein	Stimm- enthal- tung
1.	Das Stundenausmaß für den Englischunterricht soll reduziert werden, damit mehr andere Sprachen unterrichtet werden können.			
2.	Es soll ein Freigegegenstand eingerichtet werden, in dem sprachübergreifende Sprachlernstrategien vermittelt werden und über Sprache reflektiert wird.			
3.	Englisch und Französisch-/Spanisch-/ItalienischlehrerInnen sollen eine Unterrichtseinheit pro Woche gemeinsam unterrichten.			
4.	Es soll der Freigegegenstand „Romanische Sprachkompetenz“ eingerichtet werden, in dem Französisch, Italienisch und Spanisch kombiniert unterrichtet werden.			
5.	Es sollen Freigegegenstände eingerichtet werden, in denen in verschiedenen Sprachen ausschließlich rezeptive Kompetenzen vermittelt werden.			

21. Hast Du noch Anmerkungen zu diesem Fragebogen oder zu meiner Diplomarbeit?

Herzlichen Dank für Deine Mithilfe!

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Einstellungen zukünftiger Lehrender romanischer Sprachen zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zu rezeptiver Mehrsprachigkeit im Speziellen.

Im ersten theoriebasierten Kapitel wird das Thema Mehrsprachigkeit im Detail besprochen, wobei eine Arbeitsdefinition erarbeitet und ein besonderer Fokus auf Mehrsprachigkeit im Bildungswesen und im Kontext der Europäischen Union gelegt wird. Auch das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit wird präsentiert und im schulischen Kontext situiert. Der zweite theoriebasierte Teil widmet sich dem Einstellungsbegriff.

In Anlehnung an ähnliche Studien wurde ein Fragebogen entwickelt, der persönlich an eine Stichprobe von 81 Lehramtsstudierenden der Romanistik Wien ausgegeben wurde. Die geschlossenen Antwortformate wurde anschließend mit SPSS Statistics (Version 24), die offenen Fragen mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (¹¹2010) ausgewertet.