

Patricia Louise Morris

Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht aus der Sicht von lebensweltlich mehrsprachigen Lehrer*innen in Ausbildung

Die Frage nach der/den Unterrichtssprache(n) im Fremdsprachenunterricht wurde in den letzten Jahrzehnten und Jahrhunderten kontrovers diskutiert, bis sich schließlich auf das Konzept der *funktionalen Einsprachigkeit* geeinigt wurde. Die Tendenz dieses Konzepts andere Sprachen als die Umgebungs- und die Zielsprache auszuschließen, wird unter der Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit diskutiert und anhand von Daten aus einer qualitativen Studie mit angehenden Fremdsprachenlehrkräften, deren Biographien von lebensweltlicher und schulischer Mehrsprachigkeit geprägt ist, gestützt.

La question de la/des langue(s) d'enseignement dans les cours des langues étrangères a fait l'objet de controverses au cours des dernières décennies et siècles, jusqu'à ce que l'on s'accorde finalement sur le concept de *monolinguisme fonctionnel*. Sa tendance à exclure les langues autres que la langue environnante (allemand) et la langue cible (p.ex. français, espagnol, italien) est discutée en tenant compte du plurilinguisme lié à la migration et étayée par des données issues d'une étude qualitative menée auprès de futur.e.s enseignant.e.s de langues étrangères dont les biographies sont marquées par le plurilinguisme issu de la migration.

1. Fremdsprachenunterricht = Unterricht für, durch und in der Zielsprache?

„[D]ie Einsprachigkeit und damit der direkte Zugang zur Zielkultur prägen den Französischunterricht bis heute“ (Fäcke 2017, 36). Was zunächst selbstredend und einleuchtend erscheint, kann in Bezug auf Mehrsprachigkeit durchaus kontrovers diskutiert werden. Der Fremdsprachenunterricht (FSU) stellt einen vielschichtigen Ort dar, welcher wissenschaftlich von verschiedenen Diskursen und Disziplinen geprägt ist. Die Tatsache, dass Sprache sowohl Medium als auch Gegenstand ist, lässt den Fremdsprachenunterricht zu einem komplexen Spannungsfeld werden, wobei die Antwort auf die Frage nach Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht leicht zu beantworten ist. In diesem Beitrag wird diese Frage unter der Berücksichtigung historischer, fremdsprachendidaktischer und migrationspädagogischer Diskurse diskutiert und anhand von Daten aus einer qualitativen Studie mit angehenden Fremdsprachenlehrkräften, die selbst lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsen sind, untermauert.

2. Debatten um Einsprachigkeit – im FSU & darüber hinaus

Möchte man den fremdsprachendidaktischen Diskurs um die Einsprachigkeit in seiner Gänze verstehen lohnt sich ein Blick in die Vergangenheit. Das Prinzip der Einsprachigkeit entstand aus einer (legitimen) Kritik an der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM), welche durch ihre Fachverortung im altsprachlichen Unterricht von deduktiver Grammatikvermittlung, Orientierung an literarisch geformter Schriftsprache und der Unterrichtssprache Deutsch geprägt war (cf. Decke-Cornill/Küster ³2015, 109). Diese Kritik mündete als Reformbestreben Ende des 19. Jahrhunderts in die Direkte Methode (und später in den 1960er Jahren in die audiolingualen und audiovisuellen Ansätze) als Antwort auf die GÜM. Der Name ‚Direkte Methode‘ lässt sich aus dem Prinzip des direkten, nicht über den vermeintlichen Umweg der *Muttersprache*¹ gehen, Zugang zur Fremdsprache ableiten (Surkamp 2017, 47).

Folgen wir dem Zeitstrahl Richtung 21. Jahrhundert weiter, ist der nächste wichtige Meilenstein Butzkamms (1978) Auseinandersetzung mit der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht, die zu einem Paradigmenwechsel führte. Butzkamm kritisierte das Ausblenden der Muttersprache (d.h. der Schulsprache Deutsch) und forderte „aufgeklärte Einsprachigkeit“ (Butzkamm ²1978, 113), d.h. den gezielten Einsatz des Deutschen in bestimmten Phasen des Unterrichts. Dabei ging er davon aus, dass Deutsch die Erstsprache aller Schüler*innen war und daher ein erleichtertes Lernen der Fremdsprache durch den Rückgriff zum Deutschen ermöglicht werden konnte (cf. Decke-Cornill/Küster ³2015, 115).

Die aufgeklärte oder auch funktionale (cf. Nieweler 2017, 204) Einsprachigkeit bildet die Grundlage für den heutigen Umgang hinsichtlich der Unterrichtssprache im FSU, was verschiedenen fremdsprachendidaktischen Einführungsbänden² und Kerncurricula (cf. etwa Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2016; Ministerium für Schule und Berufsbildung des

¹ Der Begriff Muttersprache wird hierbei in verschiedensten Einführungsbänden und Lexika unkritisch verwendet. Dass es sich hier um die deutsche Sprache handelt, wird nicht immer explizit gemacht, geht jedoch aus Aussagen wie „zwischen einsprachigen und zweisprachigen Arbeitsformen“ (Surkamp 2017, 52, auch Nieweler 2017, 204) hervor. Hierbei schließt das Wort „zweisprachig“ klar andere Erstsprachen als das Deutsche aus.

² Der Fokus liegt in diesem Beitrag auf fremdsprachendidaktischen Einführungsbänden, da diese zumeist in der universitären Lehre verwendet werden. Folglich fußt das Wissen der Interviewten im empirischen Teil auf diesem Wissen. Einführungswerke

Landes Schleswig-Holstein 2016; Niedersächsischen Kultusministerium 2017; QUA-LiS NRW Landesinstitut für Schule 2021) entnommen werden kann. So setzt sich Fäcke (2017, 39–40) für die „Orientierung am Prinzip der Einsprachigkeit außer bei der Erklärung von grammatischen und semantischen Fragen oder bei der Diskussion über abstrakte Gedankengänge“ ein. „[D]urch den Wechsel zu Deutsch sei sichergestellt, dass alle in einer Lerngruppe die Grammatik verstehen“ (Fäcke 2017, 165). Sie führt weiter aus: „So sollten Lehrkräfte in der Regel die Erstsprache ihrer Schülerinnen und Schüler verstehen, d. h. ein Französischlehrer in Deutschland spricht Deutsch genau wie seine Lerngruppe (von Minderheitenangehörigen einmal abgesehen). Dies ermöglicht den Rückgriff auf die gemeinsame Erstsprache“ (Fäcke 2017, 36). Diese Ausschnitte verdeutlichen die Unsichtbarmachung anderer Erstsprachen als Deutsch im fremdsprachendidaktischen Diskurs. Von ihnen wird bewusst „einmal abgesehen“. Es wird außerdem davon ausgegangen, dass alle Schüler*innen Deutsch besser verstehen als die Zielsprache. Die Einbindung anderer Sprachen sei zudem zu zeitintensiv und ist nur auf der Ebene des Unterrichtsgegenstands, also etwa eines Sprachvergleichs denkbar, nicht aber auf der Ebene der Unterrichtssprache, des Mediums:

Man hat eingesehen, dass sich verschiedene Bereiche effizienter auf Deutsch bearbeiten lassen. Gleichwohl sind die meisten Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer darum bemüht, den Klassendiskurs weitgehend in der Zielsprache zu führen. Generell kann man sagen, dass es gerade im Französischunterricht oft an Zeit fehlt, die curricularen Ziele angemessen zu erreichen. Wenn Lehrpersonen nun Beziehungen zum Deutschen, der Herkunftssprache von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie zum Englischen herstellen, geht dies zu Lasten anderer wichtiger Ziele. (De Florio-Hansen 2019, 183)

Der Idee des „Gebrauch der Muttersprache aus Effizienzgründen“ bedient sich auch Nieweler (2017, 331). Wie bereits oben beschrieben wird der Begriff Muttersprache synonym zu Umgebungssprache und Schulsprache verwendet; in anderen Worten: Es wird davon ausgegangen, dass Deutsch die Muttersprache aller ist und andere Sprachen keine Rolle spielen: „einsprachig vs. zweisprachig“ (Nieweler 2017, 204) statt mehrsprachig.

Dies ist jedoch nicht der einzige historische Verweis, den es bedarf, um die Einsprachigkeit in ihrer Komplexität zu verstehen und einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Auf gesellschaftlicher und nationalstaatlicher Ebene hat das Konzept eine weit längere Geschichte als die Direkte Methode und bis heute

bilden jedoch nicht den gesamten Diskurs ab, sondern eine verkürzte und zusammenfassende Version dessen.

Einfluss auf Schule und Gesellschaft. Nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch und besonders auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, vor allem in westlichen Staaten, herrscht(e) das Ideal der Einsprachigkeit, angelehnt an „die Leitidee des Nationalstaats – ein Volk, ein Staat, eine Sprache“ (Erfurt 2019, 30). Hierbei wurde davon ausgegangen, dass alle Menschen eines Staates monolingual sind (und sein sollen) und dieselbe Sprache sprechen. Für Kenntnisse in anderen Sprachen war die Institution Schule mit ihrem Fremdsprachenunterricht zuständig (cf. Erfurt 2019, 31). Nahezu immer und überall entsprach dieses Ideal nicht der Realität, was eine Diskrepanz zwischen positiv konnotierten Schulfremdsprachen und eher negativ angesehener lebensweltlicher Mehrsprachigkeit aufmacht. Dieses Phänomen nennt Krumm 2014 „Armut- und Elitemehrsprachigkeit“ und Küppers 2022 „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“. Die vermeintliche Wertigkeit von Sprachen und die Entscheidung, welche Sprachen als prestigereich betrachtet werden, hängt mit sozioökonomischen Machtverhältnissen rund um (Neo-)Kolonialismus, Nationalstaatlichkeit, Rassismus, Migration und Linguizismus zusammen (Schmenk 2022).

Auf die Schule übertragen spricht Gogolin 1994 vom „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“. In anderen Worten: Auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts herrscht das Ideal der Einsprachigkeit, nur hier eben auf die Nationalsprache Deutsch bezogen. Die funktionale Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht kann folglich als „verlängerter Arm des monolingualen Habitus“ (Morris 2023, 137) bezeichnet werden. Mit einer anderen Begründung wird demselben Bestreben nach Reinheit und einem Nichtmischen verschiedener Sprachen nachgegangen. Nieweler (2017, 204) spricht in seiner Einführung in die Französischdidaktik entsprechend davon, Phasen, in denen Deutsch gesprochen wird, „klar zu markieren“, etwa mit einer „Symbolkarte mit einer Deutschlandflagge“.

Die Erkenntnis, dass Sprachen kognitionslinguistisch und sozial miteinander verwoben und vernetzt sind und eher von einem Repertoire (cf. Gumperz 1964; Busch ²2017) als von klar voneinander abgegrenzten Codes ausgegangen werden kann, brachte in den letzten Jahrzehnten auf didaktischer Ebene u. a. das Translanguaging-Konzept (cf. García/Wei 2015; Cenoz/Gorter 2021) hervor, welches zwar nicht aus der Fremdsprachendidaktik stammt, jedoch auch hier durchaus Gebrauch finden könnte (cf. Dietrich-Grappin 2017; Caspari/Schädlich 2020, 43). Bislang ist aber abgesehen von einer Offenheit gegenüber schulisch erworbenen Fremdsprachen keine „nennenswerte Ausrichtung an einer Schülerschaft ohne robuste Deutschkenntnisse bzw. Kenntnisse in anderen Sprachen“ im Fremdsprachenunterricht auszumachen, „obwohl davon auszugehen ist, dass die Fremdsprachenlehrkräfte die meiste innerschulische

Kompetenz bezüglich des Erwerbs von Sprachen aufweisen“ (cf. Lohse 2017, 192, 186). Die Kritik am monolingualen Sprachregime mitsamt diskriminierender Implikationen legt den Gedanken nahe, dass, dass „Dogma der Einsprachigkeit“ (Rösler 2019, 248) zumindest kritisch betrachtet, wenn nicht sogar in Frage gestellt werden muss.

3. Lebensweltlich mehrsprachige Lehrkräfte

Im Zentrum der in Kapitel 4 vorgestellten Studie stehen Lehrkräfte in Ausbildung, deren Repertoire sich bereits vor dem Erwerb von Schulfremdsprachen aus mehr als nur dem Deutschen zusammensetzte. Diese Gruppe stand aufgrund der politischen und medialen Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund (cf. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007; Erkurt 2020, 185) in den vergangenen Jahren auch häufiger im Fokus der Forschung hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (cf. etwa Reimann 2016; Bello 2020). Viele Studien konnten belegen, dass die Einstellungen von migrationsbedingt mehrsprachigen (angehende) Lehrkräften zum Teil von denen ihrer Kommiliton*innen und Kolleg*innen differieren, jedoch nicht nur in Richtung eines offeneren, wertschätzenden Blicks auf Mehrsprachigkeit. Auch die lebensweltlich Mehrsprachigen positionieren sich teils gemäß der monolingualen Norm und die eigene Betroffenheit scheint kein Garant für einen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit zu sein (cf. Georgi/Ackermann/Karakas 2011; Panagiotopoulou/Rosen 2016; Benholz et al. 2017). Dieses Phänomen wird im folgenden Empirie-Kapitel genauer betrachtet.

4. Empirie

4.1. Methode und Kontext der Untersuchung

In zwei Interviewstudien wurde der Frage nachgegangen, wie lebensweltlich Mehrsprachige mit dem Berufsziel Fremdsprachenlehrkraft über Einsprachigkeit und Unterrichtssprachen sprechen. Interviewt wurden angehende Lehrkräfte in unterschiedlichen Phasen ihrer Ausbildung³, welche lebenswelt-

³ Die Teilnehmerinnen haben ihre Lehramtsausbildung in NRW oder Niedersachsen absolviert, wo sich die Lehrer*innenbildung in zwei Phasen unterteilt: Die erste Phase findet strukturiert durch die Abschlüsse Bachelor und Master of Education an der Universität statt, während die zweite, praxisorientiertere Phase der Lehrer*innenbildung, der Vorbereitungsdienst, durch Studienseminare (in NRW Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung) organisiert wird. Diese Phase dauert 18 Monate an und

lich mehrsprachig in Deutschland aufgewachsen sind. Alle Namen wurden anonymisiert:



Abb. 1: Vorstellung der Interviewpartnerinnen mit Alter, Unterrichtsfächern und Herkunftssprachen

Als Erhebungsmethode wurde für das ‚Interview‘ als bewährter qualitativer Zugang, der auf ein „geschlossenes, abgerundetes, ganzheitliches Bild vom Befragten“ (Lamnek/Krell 2010, 311) abzielt, optiert. Die für die Interviewten ungewohnte Situation des nahezu monologischen Sprechens (cf. Lamnek/Krell 2010, 306), wurde durch (sprach-)biographischen Einstieg geübt. Alle Fragen des eingesetzten Leitfadens sollten Erzählanreize bieten.⁴

Die Auswertung der Interviews erfolgte zunächst im Rahmen der Masterarbeit (Morris 2022) mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (¹²2015). So wurden die Daten entlang von Kategorien und Subkategorien codiert und analysiert. Da aber die reine Inhaltsanalyse an ihre Grenzen stieß und bei der Auswertung nicht nur der Inhalt, das ‚Was‘, sondern auch das ‚Wie‘, das sprachliche Handeln, interessierte (cf. Gerlach ²2022, 268), wurde für diesen Beitrag und besonders bei der Auswertung der Interviews der Referendarinnen um weitere Auswertungsverfahren in Anlehnung an die Grounded Theory (cf. Strauss/Corbin 1990) ergänzt.

währenddessen sind Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sowohl einer Schule zugeteilt, wo sie teils eigenverantwortlich, teils betreut von einer erfahreneren Lehrkraft begleitet werden, als auch an das Studienseminar angedockt, wo fachdidaktische und pädagogische Inhalte begleitend vermittelt werden (cf. Gerlach 2020, 81).

⁴ Zum genaueren methodischen Vorgehen (Leitfaden, Interviewführung etc.) siehe Morris 2022 und 2023.

4.2. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Studien entlang der Ausbildungsphasen dargestellt.

Ist halt besser, wenn man (.) den Unterricht auf der Zielsprache hält (..), dann können die Schüler Ihre Kompetenz in der Sprache (...) verbessern. Ich finde, es kommt aber auch auf das Thema an. Wenn das komplex ist, könnte man (.) das auch unterteilen in Französisch und Deutsch, so dass die Schüler dann keine Schwierigkeit haben zu folgen. (Yeliz, 159–163⁵)

Die Studentin hat bereits Fachdidaktikseminare in zwei Fremdsprachen (Französisch und Italienisch) besucht und das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit vollends verinnerlicht: Der Gebrauch der Zielsprache schult die kommunikativen Kompetenzen in dieser. Wird es zu komplex, kann jedoch auf das Deutsche rekurriert werden. Yasemin (127–129) stimmt mit ein: „Also wenn ich Französisch unterrichte, fänd ich es auch toll, wenn die Schüler auf Französisch kommunizieren und nicht auf Deutsch, weil Deutsch (.) reden da ja auch generell.“ Was den Gebrauch anderer Sprachen (auch innerhalb eines Satzes) anbelangt äußern die Studentinnen sich unsicher, teils auch skeptisch:

Ja, davon halte ich nicht viel, weil ich finde (.), dein Sprachstil ist dann einfach nicht mehr clean, das muss man sagen. Du wechselst dann so mittendrin. Ich hab mal selber die Erfahrung gemacht anfangs, als ich angefangen hab mit Freunden dann mal was halb auf Deutsch, halb auf Türkisch zu sagen. Du merkst einfach richtig wie beide Sprachen darunter leiden. Deshalb halte ich nicht viel davon. (Veronya, 130–135)

Spannend ist hier die Klarheit und Überzeugung mit der diese Aussage getroffen wird. Die Studentin braucht kaum Zeit, um eine Antwort zu formulieren, sie zögert nicht. In ihrem Beispiel geht es um Türkisch und Deutsch, davon hält sie „nicht viel“, während in ihrer eigenen Sprachhandlung das englische Wort *clean* problemlos in den deutschsprachigen Satz Eingang findet. *Clean* verweist außerdem auf das Reinheitsbestreben (siehe Kapitel 2.). Konzeptionell bezieht sich Veronya hier auf die doppelte Halbsprachigkeit (cf. Engin 2019, 466): Beide Sprachen werden angeblich nicht richtig gekonnt, „leiden darunter“. Bei Yasemin überwiegt die Unsicherheit, was im Abwägen verschiedener Argumente und dem häufigen Gebrauch des Worts „irgendwie“ deutlich wird. Gleichzeitig lässt sich jedoch auch eine Defizitorientierung in der getroffenen Aussage erkennen:

⁵ Bei den Ziffern handelt es sich um die Zeilenangaben der transkribierten Interviews. Dabei würde nicht fortlaufend nummeriert, d. h. alle Interviews fangen bei Zeile eins an.

Also eigentlich finde ich das nicht so schlimm, weil es einfach dieses (..) man kann irgendwie beide Sprachen, aber irgendwie fehlen da auch Wörter. Es ist dann schade, also einerseits gut, dass man halt die Lücken füllen kann mit der anderen Sprache, aber andererseits schade, weil man dann die Sprache nicht so richtig beherrscht. Und ich merke es auch an mir selber (..). Also mittlerweile mische ich auch sehr viel und (..) irgendwie hört sich das nicht so schön an. (Yasemin, 119–124)

Yeliz hingegen findet den Gebrauch der Herkunftssprachen im Unterricht besonders „wenn das Flüchtlinge sind, die erst gerade nach Deutschland gekommen sind, [...] noch akzeptabel“ (167–169). Auffällig bei allen drei Bachelorstudentinnen ist das fehlende Fachvokabular bezüglich Mehrsprachigkeit, sodass oftmals Begriffe, die die Interviewerin verwendet, direkt übernommen wurden oder aber Umschreibungen, Verwechslungen oder Missverständnisse stattfinden wie hier mit dem Wort *Muttersprache* für *Umgebungssprache*:

I: Ja, warum denkst du werden die Herkunftssprachen bisher so wenig eingebracht in den Fremdsprachenunterricht?

Yeliz: Vielleicht hat was mit dem Land zu tun, in dem man lebt. Vielleicht, weil da die Muttersprache anders ist.

I: Kannst du das genauer erklären?

Yeliz: Vielleicht möchte man die Muttersprache (..) besser beibringen, dass die Kinder die Muttersprache besser beherrschen als ihre eigene Muttersprache. (Yeliz, 114–121)

Die Masterstudentin Merve ist sehr interessiert daran auf einer lexikalischen Ebene im Spanisch- und Französischunterricht Bezüge zum Türkischen herzustellen. Sie geht davon aus, dass dies zum besseren Erlernen der Zielsprache beitragen kann und hätte sich dies auch während der eigenen Schulzeit gewünscht.

wenn man einfach so ein Beispiel nimmt und sagt: „Schaut mal das Wort hier, das Wort *camion* gibt es auch im Türkischen das erkennst du und du doch wieder ne“ und den anderen einen Hinweis dazu gibt: „das gibt es auch im Türkischen, das hat auch die dieselbe Bedeutung“ (Merve, 170–173)

Spanisch bzw. Französisch als Unterrichtssprachen bleiben dabei unangefochten: „Ich würde dann doch in der deutschen Sprache bleiben und im Unterricht versuchen in der Zielsprachen zu bleiben, nur anhand von Beispielen würde ich dann halt auf die andere Sprache zurückgreifen“ (Merve, 181–184). Der Verweis auf die deutsche Sprache, in diesem Fall auf den Elternsprechtag bezogen, aber auch für den Schulhof, das Lehrer*innenzimmer und die anderen Schulfächer denkbar, verweist auf die von ihr verinnerlichte monolinguale Norm. Beim Elternsprechtag soll Deutsch gesprochen werden, auch wenn dies den Eltern die Kommunikation erschwert.

Das Interview mit der anderen Masterstudentin, Dilara, dauert deutlich länger als alle anderen Interviews mit Studentinnen der ersten Phase der

Lehrer*innenbildung. Sie verweist durchgehend auf mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte und verwendet trotz des eher umgangssprachlichen Tons des Interviews fachterminologische Begriffe: „indogermanische Sprachen“ (175), „Etymologie“ (221), „Subjektpronomina“ (259), „Brückensprache“ (448), „Translanguaging“ (460), „Sozialisation“ (484), „Mehrkulturalität“ (486). Ihr zweites Fach ist Pädagogik⁶ und sie hat sich in beiden Fächern mit Inhalten der Migration und Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt, was anhand verschiedener Aussagen deutlich wird. Sie möchte über ihre Herkunftssprache Türkisch hinaus auch andere lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen und ihre Sprachen berücksichtigen und beim Kennenlernen einer neuen Lerngruppe fragen: „Welche Sprachen werden im Klassenzimmer gesprochen?“ (Dilara, 406). Ihre Sprache ist zudem sehr bildlich: „Aber im Prinzip kann man ja auch voll den Tunnelblick haben und sagen: Französischunterricht mache ich nur auf Französisch“ (Dilara, 433–435). Das Verbot von Teilen der sprachlichen Ressourcen ist für sie „wie wenn ich hingehen würde und den Wasserhahn zudrehen würde, das macht gar keinen Sinn“ (376–377). Folglich möchte sie über Sprachvergleiche lexikalischer und grammatikalischer Art hinaus das Sprechen anderer Sprachen im Klassenzimmer begünstigen. Einzelne Arbeitsphasen auf Französisch werden jedoch auch als wichtig erachtet:

Aber im Französischunterricht könnte man versuchen, einzelne Arbeitsphasen nur auf Französisch zu gestalten. Mit Ankündigung und als Herausforderung für die Schüler*innen. Aber ich würde das nicht im Sinne von: Ich verbiete jetzt die anderen Sprachen, sondern, dass man das als Herausforderung vermittelt und die Schüler damit motiviert und die sich dadurch einzelne Wörter besser einprägen. Aber ich würde (.) das jetzt nicht so vermitteln wollen, dass es voll schlimm ist, die anderen Sprachen zu benutzen, sondern, dass das schon positiv vermittelt wird. (..) Eingreifen würde ich nicht, solange alle Interaktionspartner*innen den Inhalt komplett verstehen. Und zum anderen muss ich auch sagen, (.) wenn ich als Lehrkraft selbst Codeswitching mache, kann ich von niemanden erwarten, dass die Person komplett auf Codeswitching verzichtet. Ich sag auch voll oft: „Hast du dir den Film angeschaut? Der *plot* oder *content* war voll gut“. Und wenn ich halt selber so rede (.) oder wenn eine Schülerin oder Schüler was sagt und ich mit „Boa *smart*“ antworte, dann kann ich von denen nicht verlangen das nicht zu tun. Also ich sehe da gar keine Gefahr um ehrlich zu sein. (Dilara, 354–368)

Dilara erkennt an, dass ihr eigener Sprachgebrauch von Anglizismen durchzogen ist, und auch dies Teil ihrer Mehrsprachigkeit ist. Sie beschreibt das Verwenden verschiedener Sprachen innerhalb einer Aussage als „voll normal“ (336) und „natürlichen Prozess“ (333). Im Vordergrund steht für sie die funktionie-

⁶ Pädagogik als Unterrichtsfach ist in Nordrhein-Westfalen besonders in der gymnasialen Oberstufe häufig vertreten.

rende Kommunikation, was impliziert, dass alle Teilnehmenden dem Gespräch folgen können. Sie findet, dass einzelne Phasen in der Zielsprache motivierend sein können und einen „spielerischen Charakter“ (373) haben können.

Die Haltungen und Grundsätze der hier dargestellten Studierenden finden bislang auf einer eher theoretischen Ebene statt, da alle fünf Personen das in NRW verpflichtende Praxissemester noch nicht absolviert haben. Was die Referendar*innen Jennifer und Nadine sagen, hat bereits Auswirkungen auf die Praxis bzw. wurde durch diese geformt:

Ja im Ref habe ich das eigentlich nicht so gemacht. Also im Ref habe ich auch wenig Bezug zum Englischen genommen, weil ich immer so dachte: Ich weiß nicht, ob der PU-Lehrer das hier jetzt so will. Äh keine Ahnung ne, das war dann eher so: Ich mach hier mal lieber jetzt den Standardunterricht und ziehe das straight durch. (Nadine, 113–116)

Die Interviewerin spricht mit Nadine, als diese das Referendariat gerade zwei Monate beendet hat. An anderer Stelle beschreibt die Spanischlehrkraft, dass sie auf grammatikalischer und lexikalischer Ebene Bezüge zum Englischen sieht und gerne einbinden wurde. Dies scheint aber nicht Teil des „Standardunterrichts“ im Vorbereitungsdienst zu sein und ihr ist nicht klar, ob die sie begleitenden und benotenden Personen („PU-Lehrer“) dies gut fänden. An dieser Stelle werden die Machtverhältnisse der zweiten Phase sehr deutlich. Es geht offensichtlich nicht darum, dass die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sich ausprobieren, die im Studium gelernten Ideen umsetzen oder ihrer eigenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mehr Raum geben, als sie es selbst während ihrer Schulzeit erlebt haben. Hier geht es um eine Prüfungssituation, deren Bestehen Relevanz für die gesamte Biographie hat. Das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit ist auch hier im Spanischunterricht sehr deutlich zu erkennen:

eigentlich ist es immer ganz witzig, weil die super oft ins Französische switchen und das dann auch oft so Französisch aussprechen und das ist halt voll der Gag zwischen uns, dass ich dann immer schon den Kopf schüttele und sage: Nein, kein Französisch! ((hält verzweifelt die Hände vor den Kopf)). (Nadine, 92–95)

Hier fällt auf, dass selbst die schulisch erlernte Prestigesprache Französisch nicht als Ressource, sondern eher als Hindernis anerkannt wird, was durch die Gestikulation deutlich wird. Nadine und auch Jennifer scheinen Mehrsprachigkeit also maximal als Gegenstand zu sehen, also auf einer Metaebene über Mehrsprachigkeit zu sprechen. Hierbei wird – wenn überhaupt – auf Deutsch und die schulischen Fremdsprachen Englisch und Französisch rekurriert. Als Medium, also auf der Ebene der Unterrichtssprache sind andere Sprachen hingegen nie Thema:

Ähm (..) aber ähm ja ich rege das schon an, dass man- dass sie sprachlich reflek- reflexiv üben sollen und sich Gedanken über Sprache machen sollen, aber es ist jetzt nicht das große Thema bei mir. (Jennifer, 54–56)

5. Kein Fremdsprachenunterricht ohne Fremdsprache

Kommen wir erneut zu der Feststellung zurück, dass im Fremdsprachenunterricht Sprache als Gegenstand und Medium zugleich dient (cf. Schädlich 2021, 182), stellen wir fest, dass die Interviewpartnerinnen Mehrsprachigkeit größtenteils auf der Ebene des Gegenstandes verorten. Auf der Ebene des Mediums, also der Unterrichtssprache, die gesprochen wird, beharren die angehenden Lehrkräfte auf dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit. Mehrsprachigkeit, jenseits von Deutsch und der jeweiligen Zielsprache findet nur in Form von Sprachvergleichen statt: Es dürfen also metasprachliche Bezüge zu anderen Sprachen hergestellt werden, diese haben aber einen recht instrumentellen Charakter, dienen also dem besseren Erlernen der Zielsprache. Ob diese Bezüge tatsächlich in einer Regelmäßigkeit im Alltag des Fremdsprachenlehrens stattfinden, kann durch die Datenausschnitte der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst allerdings in Frage gestellt werden.

Obwohl der „Mehrsprachigkeitsdiskurs nach wie vor geprägt von interdisziplinärer Zersplitterung“ (Schädlich 2021, 181) ist, kann anhand der Daten festgestellt werden, dass die Zersplitterung und Kontroversität der Debatte die Interviewten kaum erreicht. Sie sind vor Allem durch das in den Einführungsbänden wirksam vertretende Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit gezeichnet. Den stark in der universitären Lehre verbreiteten Einführungswerken mangelt es deutlich an einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive, die Mehrsprachigkeit auch auf der Ebene des Mediums sieht. Ansätze wie der der reflektierten Mehrsprachigkeit (cf. Caspari/Schädlich 2020, 40), welche auch Teil des fremdsprachendidaktischen Diskurses sind, werden weder in den Einführungen noch, als Folge hieraus, von den Interviewten aufgegriffen.

Es versteht sich von selbst, dass die Idee, Handlungsfähigkeit in einer Sprache zu erlangen, durch ebendiese Praxis geschult wird und Sprache somit im FSU eine andere Bedeutung hat als etwa im Biologieunterricht. Allerdings sollte hierbei die Prämisse des zweisprachigen Fremdsprachenunterrichts (etwa Deutsch als Muttersprache der Schüler*innen, Französisch als Zielsprache) unbedingt verworfen werden. Der Diskurs in der Fremdsprachendidaktik muss um machtkritische Gedanken aus anderen Disziplinen erweitert werden: Kein Fremdsprachenunterricht ohne die Fremdsprache, aber keine Schule in der Migrationsgesellschaft ohne die Sprachen der Schüler*innen. Von den Sprachen

der Schüler*innen kann nicht einfach, wie Fäcke es vorschlägt (siehe Kapitel 2.), „einmal abgesehen“ (Fäcke 2017, 36) werden.

Die Daten zeigen folglich wie stark die selbst in der Schule erfahrenen und später in der Universität bewusst erlernten didaktischen Prinzipien und monolingualen Normen greifen. Abgesehen von der Masterstudentin Dilara kennen die Studierenden keine Gegenmodelle zur funktionalen Einsprachigkeit und betonen unkritisch die Bedeutung der Übereinstimmung von Fach und Unterrichtssprache.

Ideen und Konzepte zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, auch auf Ebene der Unterrichtssprache existieren jedoch. So fordert Hu (2018) eine professionelle Lehr*innenidentität,

die die Rolle eines Sprach(en)lernberaters beinhaltet, der Neugierde, Respekt und Interesse für Sprachen im Allgemeinen fördert und dadurch das Bewusstsein für Sprachlernprozesse – jenseits der sogenannten „Zielsprache“ – fördert. (Hu 2018, 78)

Die Datenausschnitte der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst legen jedoch die Vermutung nahe, dass diese Bezüge nicht zum Alltag des Fremdsprachenlehrens gehören. Ausblickend kommt die Frage auf, ob der Vorbereitungsdienst mitsamt seiner Macht- und Prüfungsgegebenheiten ein Sich-Erproben, auch in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik, hemmt. Die Studie zum Vorbereitungsdienst wird daher im Rahmen der Dissertation der Verfasserin fortgeführt.

6. Bibliographie

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2016): *LehrplanPLUS für das Gymnasium in Bayern. Fachprofile Moderne Fremdsprachen*, bayern.de/fachprofil/gymnasium/franzoesisch/auspraegung/moderne%20fremdsprachen [10.07.2023]
- Bello, Bettina (2020): *Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Untersuchung*, Wiesbaden, Springer.
- Benholz, Claudia et al. (2017): „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats ‚Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft‘ an der Universität Duisburg-Essen“, in: *Zielsprache Deutsch* 44/1, 5–36.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*, Wien, facultas.
- Butzkamm, Wolfgang (1978): *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

- Caspari, Daniela/Schädlich, Birgit (2020): „Sprechförderung im Französischunterricht als Teil einer mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung“, in: Küster, Lutz (ed.): *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht*, Hannover, Friedrich, 37–55.
- Cenoz, Jasone/Gorter, Durk (2021): *Pedagogical Translanguaging*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Florio-Hansen, Inez (2019): *Fachdidaktik Französisch – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter*, Stuttgart, ibidem.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (³2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, Tübingen, Narr Francke Attempto.
- Dietrich-Grappin, Sarah (2017): „Compétence plurilingue durch Translanguaging im schulischen Französischunterricht. Ein Beitrag zur produktiven Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11/1, 95–111.
- Engin, Havva (2019): „Vielsprachige Umwelten und individuelle Mehrsprachigkeit“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (edd.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto, 465–469.
- Erfurt, Jürgen (2019): „Mehrsprachigkeit in Einwanderungsgesellschaften“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (edd.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto, 29–32.
- Erkurt, Melisa (2020): *Generation haram: warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*, Wien, Zsolnay.
- Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch: Eine Einführung*, Tübingen, Narr Francke Attempto.
- García, Ofelia/Wei, Li (2015): „Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education“, in: García, Ofelia et al. (edd.): *The Handbook of bilingual and multilingual education*, Malden, Wiley-Blackwell, 223–240.
- Georgi, Viola/Ackermann, Lisanne/Karakas, Nurten (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*, Münster, Waxmann.
- Gerlach, David (²2022): „Dokumentarische Methode“, in: Caspari, Daniela et al. (edd.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto, 266–276.

- Gerlach, David (2020): *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?*, Tübingen, Narr Francke Attempo.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York, Waxmann.
- Gumperz, John Joseph (1964): „Linguistic and social interaction in two communities“, in: *American anthropologist* 66/6, 137–153.
- Hu, Adelheid (2018): „Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen“, in: *Language Education and Multilingualism*, 2018/1, 66–84.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen“, in: Wegner, Anke/Vetter, Eva (edd.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, Opladen, Budrich, 23–40.
- Küppers, Almut (2022): „Sprachenlernen in der postmigrantischen Gesellschaft. Oder: Braucht eine offene Gesellschaft ein offenes Fremdsprachencurriculum?“, in: Bergmann, Anka/Mayer, Christoph Oliver/Plikat, Jochen (edd.): *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von „Global English“ und Digitalisierung. Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?*, Berlin, Peter Lang [Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 68], 103–131.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2010): *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim/Basel, Beltz.
- Lohse, Alexander (2017): „Deutsch als Zweitsprache – (k)ein Fall für den Fremdsprachenunterricht?“ in: Lütke, Beate et al. (edd.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*, Berlin, De Gruyter, 185–207.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel, Beltz.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016): *Leitfaden zu den Fachanforderungen Französisch. Allgemein bildende Schulen/Sekundarstufe I*, Kiel, Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein.
- Morris, Patricia Louise (2023): „es wird zwar gesagt: Unterstützen Sie Mehrsprachigkeit, [...] aber ich weiß einfach nicht wie“ – Eine Interviewstudie

- mit türkeistämmigen angehenden Französischlehrkräften“, in: *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 7/2, 134–152.
- Morris, Patricia Louise (2022): *Wissen und Einstellungen zur Einbindung der Herkunftssprache Türkisch in den französischen Fremdsprachenunterricht – Eine Interviewstudie mit türkischsprachigen angehenden Französischlehrer*innen*, Köln, unveröffentlichtes Manuskript.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6–10. Französisch*, Hannover, Unidruck.
- Nieweler, Andreas (2017): *Fachdidaktik Französisch: Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart, Klett.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016): „Sprachen werden benutzt, um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen. Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext“, in: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin (edd.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, Wiesbaden, Springer, 169–190.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*, Baden-Baden, Koelblin-Fortuna.
- QUA-LiS NRW Landesinstitut für Schule (2021): *Einsprachigkeit*, <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/didaktischegrundlagen-des-egs/grundsätze-des-egs/-einsprachigkeit.html> [08.07.2023].
- Reimann, Daniel (2016): „Mehrsprachigkeitsdidaktik. Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW – Theorie, Empirie und Praxis“, in: *UNIKATE* 49, 56–67.
- Rösler, Dietmar (2019): „Mehrsprachigkeit und digital gestütztes Lernen und Lehren fremder Sprachen“, in: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (edd.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempo, 47–51.
- Schädlich, Birgit (2021): „Sprache(n) im Unterricht beobachten. Auf dem Weg zu einer Grounded Theory mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht“, in: *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32/2, 181–202.

Schmenk, Barbara (2022): „Das Native-Speaker-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen“, in: *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33/2, 163–188.

Surkamp, Carola (ed.) (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Wiesbaden, Springer.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research*, Newbury Park/London, Sage.