

Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen

Adelheid Hu, Université du Luxembourg

Abstract

Das Ziel dieses Beitrags ist es, Einblicke in den Forschungsbereich der plurilingualen Bildung zu geben und dabei insbesondere auf diejenigen Forschungsansätze und Formen von Theoriebildung zu fokussieren, die in Richtung eines integrativen und identitätsorientierten Sprachunterrichts entwickelt wurden. Der erste Teil des Artikels stellt Ansätze in den Mittelpunkt, die Sprache, Sprachenlernen und interkulturelles Lernen explizit mit Bezug auf die Identität der Lernenden konzeptualisieren. Auch werden einflussreiche Konzepte wie *Plurilingualismus*, *Sprachenrepertoire* und *translanguaging* in ihrer Bedeutung für eine Neuorientierung mehrsprachiger Bildung diskutiert.

Im zweiten Teil werden ausgewählte empirische Forschungsprojekte vorgestellt, die sich auf das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden konzentrieren und kritisch auf die Schulwirklichkeit schauen. Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Theorie und Praxis weiterhin wenig verknüpft sind und dass es eines hohen Maßes an Engagement bedarf, um Lehrende bei der Umsetzung von integrativen und identitätsbezogenen Zugängen in ihrem Unterricht zu unterstützen. Auch wird es darum gehen, im Rahmen der verschiedenen und oft getrennt voneinander arbeitenden Forschungsbereiche im Hinblick auf Mehrsprachigkeit stärker als bisher in einen inter-/transdisziplinären Dialog zu treten, um einen integrativen Blick auf Sprachenlernen und -lehren zu fördern.

Schlüsselbegriffe: Mehrsprachigkeit, Plurilingualismus, Identität, integrativer Sprachunterricht, Sprachenrepertoires

Abstract

The aim of this contribution is to provide insights into the research field of multilingual education, focusing in particular on those research approaches and forms of theory that have been developed in the direction of inclusive and identity-based language teaching. The first part of the contribution focuses on approaches that explicitly conceptualise language, language learning and intercultural learning with reference to the identity of learners. Influential concepts such as plurilingualism, language repertoire and translanguaging are also discussed in terms of their significance for a reorientation of multilingual education.

In the second part, selected empirical research projects will be presented that focus on the learner's language repertoire and critically examine school reality. The research results suggest that theory and practice remain unrelated and that a high degree of commitment is needed to support teachers in implementing integrative and identity-related approaches in their teaching. It will also be a matter of stepping up the inter-transdisciplinary dialogue on multilingualism within the framework of the various and often separate research fields, in order to promote an integrative view of language learning and teaching.

Keywords: multilingualism, plurilingualism, identity, culture and language integrated learning, language repertoires

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist heute in vielfacher Hinsicht ein zentrales Thema von Schule: Schulisches Leben, Lernen und Lehren geschehen in vielen Ländern zunehmend unter den Bedingungen einer sprachlichen und kulturellen Vielfalt, welche die in nationalstaatlichen und oft monolingualen Traditionen verwurzelten Schulsysteme vor große Herausforderungen stellt. Mehrsprachigkeit sollte daher als Ausgangspunkt für schulisches Lernen und Lehren gelten. Die sprachlichen Repertoires von SchülerInnen sind oft vielfältig und entsprechen nicht notwendigerweise der bzw. den offizielle(n) Schulsprache(n).

Mehrsprachigkeit ist zudem auch das erklärte Ziel von schulischer Bildung: Durch gesteuerten (Fremd-)Sprachenunterricht oder integriertes Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL/EMILE) sollen die SchülerInnen sprachliche Kompetenzen erlangen, um über die Landesgrenzen hinweg kommunizieren zu können und Verständnis für die Denkweisen anderer zu gewinnen (vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 14 ff.).

Des Weiteren spielen Sprachen für Lernprozesse im Allgemeinen eine zentrale Rolle: Fachliches Lernen vollzieht sich grundsätzlich in und über Sprache, sodass Sprachkompetenzen eine entscheidende Bedeutung für fachlichen Kompetenzerwerb haben. Bisher wurde im Fachunterricht oft davon ausgegangen, dass die Unterrichtssprache mit der Erstsprache der SchülerInnen gleichgestellt werden kann; tatsächlich stellt sie aber für viele eine Zweitsprache dar. Sprachliche Kompetenzen entscheiden somit in hohem Maße über schulischen Erfolg und Misserfolg, und zwar nicht nur in den sprachlichen Fächern selbst, sondern gerade auch im Fachunterricht. Internationale Studien wie die PISA-Untersuchungen (OECD, 2016) haben diesen Zusammenhang deutlich gemacht. Die Rolle von Sprachen in der Schulbildung ist demnach direkt mit Fragen von Bildungserfolg, sozialer Gerechtigkeit und (Un)Gleichheit verknüpft.

Schließlich ist festzuhalten, dass die Frage der Schulsprachen eng mit dem Thema individueller wie auch kollektiver Identitätsbildung zusammenhängt: Die individuellen Sprach(lern)biographien der SchülerInnen (wie auch der LehrerInnen) stellen einen wichtigen Teil ihrer individuellen Identitätsentwicklung dar; zugleich beeinflussen Schwerpunktsetzungen innerhalb des Sprachenangebots stark die Bedeutung und Reichweite dieser Sprachen in dem jeweiligen Land, etwa im Hinblick auf das einer spezifischen Sprache zugeschriebene Prestige. Sprachen in der Schule sind somit direkt mit der sprachlichen und kulturellen Identität der Lernenden, aber auch der jeweiligen Gesellschaft verknüpft (vgl. Hu, 2014).

Aus der Perspektive der sprachlichen Bildung sind daher folgende Fragen von zentraler Bedeutung: Wie beeinflusst Mehrsprachigkeit – konzeptualisiert als komplexe Sprachenrepertoires (Erstsprache(n), Familiensprachen, Schulsprache(n), Zweit- und Fremdsprachen) – Lernpraktiken und Lernprozesse, und wie kann Mehrsprachigkeit genutzt und fruchtbar gemacht werden, um als Ressource für Bildungserfolg und ein gelingendes Leben zu dienen? Sind die gängigen Organisationsformen sprachlichen bzw. fremdsprachlichen Lernens in den traditionell etablierten Strukturen und Fachgrenzen der aktuell anzutreffenden sprachlich-kulturellen Vielfalt noch angemessen? Und darüber hinaus: Inwieweit müssen die Methodik und die Didaktik des

Sprachenunterrichts angesichts bereits vorhandener Sprachrepertoires verändert werden, um Plurilingualismus im Sinne einer sprachenübergreifenden kommunikativen Kompetenz zu fördern?¹

Dieser Beitrag fokussiert auf einige Meilensteine innerhalb der Theoriebildung zum Sprachenlernen und -lehren sowie auf ausgewählte empirische Forschungen im Bereich der integrativen plurilingualen Bildung.² Aufgrund der rasanten Dynamik dieses international wachsenden Feldes kann dieser Überblick keinesfalls erschöpfend sein; vielmehr soll der Akzent darauf gesetzt werden, welche Formen von Theoriebildung und welche Forschungsansätze einen integrativen und identitätsorientierten Sprachunterricht vorangetrieben haben, bzw. wie sich aus der Perspektive einiger empirischer Projekte die Situation an Schulen darstellt und welche Desiderata vorliegen.

2. Entwicklungen in der Theoriebildung

Es sind nicht nur empirische Ergebnisse, die zu Veränderungen im Bildungsbereich führen; eine ebenso wichtige Rolle spielen Entwicklungen in der Theoriebildung und konzeptuelle Innovationen. Ich konzentriere mich hier auf drei Bereiche, die als besonders wichtig für die Entwicklung einer integrativen Sichtweise auf sprachliche Bildung angesehen werden können: das Inbeziehungsetzen von Identität und Sprache(n) bzw. Sprachenlernen, die Idee von Plurilingualismus und Sprachrepertoires (im Gegensatz zu Multilingualismus) und das in der letzten Zeit sehr einflussreiche Konzept *translanguaging*.

2.1 Identität und Sprache(nlernen)³

Obwohl sie sich nicht notwendigerweise auf Mehrsprachigkeit, sondern auf Sprache im Allgemeinen bezieht, stellt die neuere Forschung zur Beziehung zwischen Sprache und Identität – d.h. die Dekonstruktion essentialistischer Sichtweisen von Identität zugunsten des engen Zusammenhangs zwischen Identität und Sprache – eine bedeutende Entwicklung für kritisch-engagierte Forschung zu Plurilingualismus in Bildungskontexten dar. Aufbauend auf grundlegenden konzeptuellen Entwicklungen in der Philosophie, der Linguistik und Soziologie stieg das Interesse an den Zusammenhängen von Identität und Sprachenlernen im Lauf der letzten 20 Jahre stark an. *Identität* findet sich nun in den meisten Enzyklopädien und Handbüchern zu Sprachenlernen und Sprachlehre (u.a. Barkowski & Krumm, 2010; Byram & Hu, 2012; siehe auch Burwitz-Melzer et al., 2013). Ausgehend von diesen Entwicklungen in der Kultur- und Identitätstheorie sowie in interkulturellen (Bredella, 2007; Bredella & Delanoy, 1999), post-strukturalistischen und soziokulturellen Zugängen zu Sprache und Sprachenlernen (Bakhtin, 1981; Firth & Wagner, 1997; Lantolf, 2000) untersuchten Forscher die verschiedenen sozialen, historischen und kulturellen Kontexte, in denen Sprachenlernen stattfindet, ebenso wie die

¹ Vgl. dazu etwa das Forschungsprogramm des Graduiertenkollegs CALIDIE (Capitalizing on Linguistic Diversity in Education) an der Universität Luxemburg, heruntergeladen: 2. Februar 2018 https://wwwen.uni.lu/research/flshase/education_culture_cognition_and_society_eccs/doctoral_training_unit_calidie

² Zum Konzept des Plurilingualismus im Unterschied zu Mehrsprachigkeit, siehe unten.

³ Ein ausführlicher Beitrag zu diesem Thema findet sich in Hu 2014.

Art und Weise mit der Lernende sich in diesen Kontexten verorten bzw. an ihnen partizipieren (Norton, 2012, 327).

2.2 Narrative Identitäten

Aus psychoanalytischer Perspektive muss das Individuum in die durch Sprache hergestellte symbolische Ordnung eintreten, welche ihm vorausgeht und ihm erst dann die Möglichkeit bietet, sich auszudrücken und eine symbolische Identität zu akzeptieren – in anderen Worten, ein soziales Subjekt zu werden (Lacan, 1986; Nünning, 2001, S. 613).

Aus historischer Sicht fokussiert Michel Foucaults Kritik klassischer Vorstellungen des Subjekts und seiner Identität die Beziehung zwischen Subjekt und Diskurs. Foucault geht von einem Subjektbegriff aus, der das Moment der Unterwerfung (lat: *subicere* = „unterwerfen“) ins Zentrum rückt, nämlich der Unterwerfung sprechender Subjekte gegenüber Diskursen und der Unterwerfung von Diskursen gegenüber den sprechenden Subjekten (Foucault, 1994, S. 246). Das Subjekt bzw. dessen Identität entsteht somit als „Effekt“ durch und innerhalb von spezifischen diskursiven Formationen, und verfügt über keinerlei transzendentale Beständigkeit oder diskursunabhängige Substanz (Hall, 2000, S. 23). In vielen dekonstruktivistischen Zugängen zu Identität spielen Diskurs und Sprache (sowie Machtverhältnisse) eine wichtige Rolle:

Precisely because identities are constructed within, not outside discourse, we need to understand them as produced in specific historical and institutional sites within specific discursive formations and practices, by specific enunciative strategies. Moreover, they emerge within the play of specific modalities of power, and thus are more the product of the marking of difference and exclusion, than they are the sign of an identical, naturally constituted unity – an identity in its traditional meaning (that is, an all-inclusive sameness, seamless, without internal differentiation (Hall, 2000, S. 17).

Basierend auf denselben Annahmen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Sprache, Identität und Macht gehen narrative Konzeptionen von Identität davon aus, dass Identität weder eine philosophische Illusion noch eine essenzhafte Substanz ist. Vielmehr schafft narrative Identität ein subjektives Gefühl der Kontinuität des Selbst, indem es die Ereignisse erlebter Erfahrung symbolisch in die Handlung jener Geschichte integriert, die das Individuum über sein eigenes Leben erzählt (vgl. Ezzi, 1998). Während traditionell das essentialisierte Selbst über der Sprache stand, verstehen diese Konzeptionen von Identität das Selbst als durch Sprache konstituiert:

Our own existence cannot be separated from the account we can give of ourselves. It is in telling our own stories that we give ourselves an identity. We recognize ourselves in the stories that we tell about ourselves. It makes very little difference whether these stories are true or false, fiction as well as verifiable history provides us with an identity (Ricœur, 1985, S. 214).

Identität wird demnach durch Geschichten hergestellt:

On a narrative account, the self is to be construed not as a prelinguistic given that merely employs language, much as we might employ a tool, but rather as a product of language – what might be called the implied subject of self-referring utterances (Kerby, 1991, S. 4).

Das Erzählen von Geschichten ist daher nicht bloß eine Beschreibung von Ereignissen, die für die eigene Identität relevant sind, sondern eine komplexe Sprechhandlung mit psychosozialen Funktionen, durch welche die Identität einer Person überhaupt erst hergestellt wird (Straub, 2004, S. 286).

Forschung zu Sprach(lern)biographien, "language memoirs" oder kulturübergreifenden Autobiographien bezieht sich direkt auf diese Positionen: Derartige Forschungsarbeiten betrachten Sprache als vorrangige Kraft in der Konstruktion und Transformation von Identitäten, insbesondere in mehrsprachigen Kontexten. Methodisch gesehen werden autobiographische und biographische Berichte z.B. durch narrative Interviews angeregt und die sinnstiftende Auseinandersetzung des Individuums mit der eigenen Erfahrung wird empirisch rekonstruiert (vgl. u.a. Pavlenko, 2001). Von den wichtigen Arbeiten über Sprachlernende, die sich mit autobiographischen Erzählungen mehrsprachiger Menschen auseinandersetzen, können hier nur einige wenige genannt werden: Franceschini & Miecznikowski (2004) etwa untersuchen die sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Erwachsenen, in der Identität eine entscheidende Rolle spielt. Pavlenko (2001) fokussiert amerikanische GegenwartsschriftstellerInnen mit Englisch als Zweitsprache und untersucht die Art und Weise, auf die sich diese im Rahmen von autobiographischen Erzählungen in Hinblick auf ihre Sprachen und Identitäten positionieren. Hein-Khatib (2007) analysiert die autobiographischen Texte zweier bilingualer Autoren, Georges-Arthur Goldschmidt und Peter Weiss, und beschreibt deren komplexes Verhältnis von Zweisprachigkeit und Identitätsentwicklung (ein umfassender Überblick findet sich in Hu, 2006, 2013). Auch im Rahmen eines aktuellen Forschungsprojekts zu biographisch bedingten Überzeugungen und *language awareness* von LehrerInnen im mehrsprachigen Luxemburger Kontext wurden biographisch ausgerichtete Interviews zugrunde gelegt (Hu, Schank & Wagner, im Druck).

2.3 Identität, Sprachlernen und Interkulturelles Verstehen

Für den Bereich des interkulturellen Lernens im Rahmen von Fremd- oder Zweitsprachenunterricht hat der Konnex von Identität und Sprache besondere Bedeutung erlangt. Bereits in den frühen 1990ern betonte Thürmann:

Aus der *Landeskunde* ist in den letzten Jahren zunehmend 'interkulturelles Lernen' geworden. Wenn diese Entwicklung kein Etikettenschwindel, kein alter Wein in neuen Schläuchen sein soll, dann verbindet sich damit der Auftrag, die Arbeit an der Ich- und Wir-Identität neu zu überdenken (Thürmann, 1994, S. 184).

Im Diskurs über interkulturellen Sprachunterricht (u.a. Bredella & Christ, 1995) ist die Verbindung von Identität und Sprachlernen ebenfalls seit langem von großer Bedeutung. Insbesondere Herbert Christ und Lothar Bredella haben sich bereits in den 1990er Jahren mit interkulturellem Verstehen im Kontext von Fremdsprachenlernen auseinandergesetzt. Ihre Überlegungen betrafen vor allem den Kampf gegen die Übersimplifizierung von Fremdsprachenlernen im Zuge des „communicative turn“ im Fremdsprachenunterricht:

Dem kommunikativen Unterricht wird in letzter Zeit wiederholt vorgeworfen, dass er den Begriff der Kommunikation trivialisiert habe. Der Vorwurf trifft insofern zu, als die im Fremdsprachenunterricht angestrebte Kommunikation selten die Lerner anregte, das, was der andere sagt, daraufhin zu befragen, was er mit seinen Äußerungen intendiert und meint, und damit keinen Interpretationsprozess auslöste, bei dem der Lerner sein Weltwissen und seine Wertvorstellungen aktivieren und aufs Spiel setzen musste. Erst wenn man das Moment der Interpretation in den Mittelpunkt rückt, wird deutlich, dass das Verstehen ein nicht abschließbarer, risikoreicher Vorgang ist, bei dem man sowohl etwas über den anderen als auch über sich selbst erfahren kann (Bredella & Christ, 1995, S. 10).

Damit wird Verstehen nicht als bloßes „regelgeleitetes Dekodieren“ (Bredella & Christ, 1995, S. 10) verstanden, sondern als kreativer Art, der zur Veränderung von Identität führen kann.

Besonders Bredella (2007) vertrat eine Konzeption von Verstehen jenseits von bloßer Aneignung. Aus seinem Blickwinkel ist das Verstehen von Andersheit ein Zusammenspiel zwischen einer Innen- und Außenperspektive im Sinne eines dynamischen, unabsließbaren Bildungsprozesses mit Rückwirkungen auf das eigene Selbst- und Weltverständnis (vgl. Bredella, 2007, S. 11). Durch die Konzeptionalisierung von Sprachlernen als Teil von Bildung werden Veränderungen der Identität zu einem entscheidenden Bestandteil des Lernprozesses. In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass das Humboldtische Bildungsideal als Prozess eines ganzheitlichen Wachsens, welches die Entwicklung des einzigartigen Potentials des Individuums ins Zentrum des Bildungsprozesses rückt, eine Renaissance zu erleben scheint – hauptsächlich im Kontrast zu neoliberal und effizienzorientierten Tendenzen im Bildungsbereich (für einen solchen neuen Blick auf den Bildungsbegriff in der Gegenwart siehe Heidt, 2015; Hu, 2015).

2.4 Soziokulturelle Theorie, Identität und Sprachenlernen

Die Frage der Identität ist ebenfalls sehr bedeutend für die angloamerikanische Forschung im Bereich *Second Language Education*. Die theoretischen Grundlagen bilden einerseits poststrukturalistische Sprachtheorien, die Sprache als komplexe soziale Praxis deuten, durch die Beziehungen definiert und verhandelt werden können (Norton & McKinney, 2011, S. 77; Bakhtin, 1981), und andererseits soziokulturelle Lerntheorien (u.a. Lave & Wenger, 1991), die die Rolle von Teilhabe an sogenannten „communities of practice“ betonen. Aus der Perspektive dieser soziokulturellen Theorien sind Sprachenlernende Mitglieder sozialer und historischer Kollektive, die Sprache als dynamisches Werkzeug – nicht zuletzt zur Aushandlung von Identität – verwenden:

Whereas some linguists may assume, as Noam Chomsky does, that questions of identity are not central to theories of language, we as L2 educators need to take this relationship seriously. The questions we ask necessarily assume that speech, speakers and social relationships are inseparable. [...] In this view, every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors, they are also constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. They are in other words, engaged in identity construction and negotiation (Norton, 1997, S. 410; siehe auch Norton & McKinney, 2011; Norton, 2012).

Auf ähnliche Weise betrachten auch Pavlenko und Lantolf (2000) Sprachenlernen als einen Akt der Identitätspositionierung. Auch sie betonen, dass Sprachenlernen ein Prozess ist, durch den man Mitglied einer spezifischen (oft imaginierten) Gemeinschaft wird: „Applying such an approach to SLA involves shifting the focus of investigation from language structure to language use in context, and to the issue of context and belonging“ (Pavlenko & Lantolf, 2000, S. 156; ein detaillierter Überblick zur Entwicklung der Zweitspracherwerbsforschung und der Frage von Identität findet sich in Block, 2007).

Claire Kramsch hebt insbesondere die Rolle von Subjektivität und Selbst für das Sprachenlernen hervor (Kramsch, 2000, 2009). In Kramsch (2000) zeigt sie auf, dass Sprachenlernen vor allem ein dialogischer Prozess der Verhandlung und Interpretation von Zeichen ist, auf dessen Grundlage das Selbst wie auch das Andere kontinuierlich rekonstruiert werden. Sie versteht das Lernen einer Sprache als „a dialogic process of sign making, exchanging and interpreting that constructs the self as it constructs the other“ (Kramsch, 2000, S. 133). In Kramsch (2009) betont sie die subjektiven

Aspekte von Sprachlernerfahrungen für mehrsprachige Personen. Aus ihrer Sicht spielen die subjektiven Aspekte von Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit, Erinnerung, Emotion und Imagination eine entscheidende Rolle.

Die bisher beschriebenen Entwicklungen in der Konzeption von Sprache, Sprachenlernen und Identität sind insofern von großer Bedeutung für die Entwicklung eines integrativen Verständnisses von Sprachbildung als sie die komplexen und oft hybriden Identitäten der Lernenden berücksichtigen (De Florio-Hansen & Hu, 2003) und Sprachenlernen als eine soziale Praxis sehen. Sind Sprache und Identität eng miteinander verbunden, hat das weitreichende Konsequenzen für das Verständnis und die Weiterentwicklung von Sprachenbildung in pluralistischen Gesellschaften. Es überrascht von daher nicht, dass besonders im Bereich der bilingualen und herkunftssprachlichen Bildung das Identitätsargument große Bedeutung erlangte (siehe, u.a., Cummins, 2001; Cummins & Early, 2011)⁴. Allerdings fokussieren die beschriebenen Zugänge weitgehend das Lernen einer einzelnen Sprache oder bilinguale Kontexte. Die heute oft anzutreffende Situation, dass Lernende mit komplexen biographisch bedingten sprachlichen Repertoires nicht nur eine dominante Sprache einer Gesellschaft erwerben, sondern mehrere (Zweit- und Fremd)Sprachen, kommt hier weniger zum Tragen. Insbesondere das Konzept des Plurilingualismus, auf das ich im Folgenden eingehen werde, basiert auf einer integrativen Konzeption von Sprachenrepertoires und weiterem Sprachenlernen unter Bezugnahme auf Identität und interkulturelle Kompetenz.

2.5 Plurilingualismus, Sprachenrepertoires, *translanguaging*

Plurilingualismus (englisch: *plurilingualism*, franz. *plurilinguisme*) – im Unterschied zum populäreren Konzept von Multilingualismus (engl. *multilingualism*, franz.: *multilinguisme*)⁵ – ist ein Konzept, das vom Europarat entwickelt wurde, speziell im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001). Es bezeichnet die Fähigkeit von Individuen, zwei oder mehr Sprachen oder Sprachvarietäten in unterschiedlichem Ausmaß und für unterschiedliche Zwecke im Laufe ihres Lebens zu sprechen, zu lesen oder zu schreiben. Plurilingualismus kann das Ergebnis von institutionellem Sprachunterricht und Sprachenlernen, von biographischen Erfahrungen in

⁴ Cummins verknüpft das Identitätsargument mit seiner Interdependenztheorie, die in der bilingualen und plurilingualen Pädagogik großen Einfluss erlangt hat. Diese Theorie besagt, dass es eine zugrundeliegende kognitive Fertigkeit gibt, die über Sprachgrenzen hinausreicht – obwohl die oberflächlichen Aspekte der miteinbezogenen Sprachen sich deutlich unterscheiden mögen (z.B. Aussprache). Diese gemeinsame, zugrundeliegende Fertigkeit ermöglicht demnach den Transfer kognitiver oder literaler Fertigkeiten von einer Sprache in die andere, nicht nur im sprachlichen, sondern auch konzeptuellen Bereich (Cummins, 1981). Diese Hypothese hat sich als äußerst einflussreich erwiesen, da sie die lang-establierte Tradition der „two solitudes“//“zwei Einsamkeiten“ (Cummins & Hornberger, 2008) – d.h. die Überzeugung, dass Sprachen so getrennt voneinander wie möglich unterrichtet werden sollten, um Interferenz und Vermischung zu vermeiden – grundlegend in Frage stellte (siehe ebenfalls Cummins, 2016; Hu, 2016) – auch dies ein Meilenstein auf dem Weg zu einer integrativen Sicht auf sprachliche Bildung.

⁵ Im Deutschen ist die Unterscheidung schwieriger, da der gängige Terminus ohnehin „Mehrsprachigkeit“ ist und sowohl für „multilingualism“ als auch „plurilingualism“ steht; der Terminus „Vielsprachigkeit“, der in der Übersetzung des Europäischen Referenzrahmens für multilingualismus vorgeschlagen wurde, hat sich nicht wirklich durchgesetzt.

multilingualen Kontexten, oder von beidem zugleich sein. Er steht in Zusammenhang mit Kulturen und Identitäten und sollte mit interkultureller Kompetenz, d.h. mit der Fähigkeit, sich unter Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen zu bewegen und zu vermitteln, verknüpft werden (siehe Coste et al., 2009). Die Innovationskraft dieses Konzepts liegt in seiner Betonung des Individuums als sozialer Akteur in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft sowie des Konzepts eines plurilingualen Repertoires (siehe auch Busch, 2013, S. 20ff.). Dieses plurilinguale Repertoire bezeichnet nicht die Ansammlung von jeweils separat gespeicherten Sprachen, sondern eine komplexe und verbundene Kompetenz, die Erstsprachen/„Muttersprachen“ und Zweitsprachen umfasst, aber ebenso jene Sprachen, welche in Bildungsinstitutionen gelehrt werden und oft als „Fremdsprachen“ bezeichnet werden:

In den letzten Jahren hat das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen. „Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘ [...]. Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet und indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenzen zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen. [...] 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 (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 17).

Mittlerweile wurden neue und detailliertere Vorschläge ausgearbeitet, die sich auf das Ziel der Stärkung von plurilingualen und interkulturellen Kompetenzen beziehen (Candelier, 2007; Council of Europe, 2007; Byram et al., 2009) und eine integrative Perspektive auf Sprachenlernen und Sprachenehren darstellen (siehe Cavalli, 2016).

Ein weiteres und besonders im englischsprachigen Kontext einflussreiches Konzept ist *translanguaging*. Garcia und Wei (2014) sprechen sogar von einem „*translanguaging turn*“. Der Terminus *translanguaging* wurde ursprünglich in Wales geprägt, um eine bestimmte Art der bilingualen Bildung zu bezeichnen, wurde aber seitdem umfassend weiterentwickelt (siehe u.a. Lewis et al., 2012; Garcia, 2008, Canagarajah, 2011; Garcia & Wei, 2014)⁶. Ähnlich wie das zuvor entwickelte *plurilinguisme* (wenngleich nur selten unter Bezug darauf) beruht es auf einer Auffassung von Sprache als soziale Praxis („Sprache als ein Verb“) und fokussiert „the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as

⁶ Einen Überblick der historischen Entwicklung von *translanguaging* und ähnlicher Konzepte, wie etwa *polylinguaging* oder *codemeshing*, bietet Beres (2015).

an integrated system" (Canagarajah, 2011, S. 401). Im Unterschied zum bereits länger etablierten Konzept des *Code-Switching* (Milroy & Muysken, 1995), geht *translanguaging* davon aus, dass es keine wirklichen Grenzen zwischen Sprachen gibt:

Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of language, but that make up the speakers' complete language repertoire (García & Wei, 2014, S. 22).

Das Konzept von Sprache selbst wird somit in Frage gestellt, insbesondere die Vorstellung von getrennten Sprachsystemen, und durch das Konzept des Sprachenrepertoires als integratives Ganzes ersetzt (eine eingehende Diskussion dieser Annahme findet sich in Cummins, 2016; Hu, 2016).

Dieser Zugang hat wichtige Implikationen für die Gestaltung von Curricula und die Entwicklung innovativer Unterrichtsmethoden, insbesondere die Aufgabe des Prinzips getrennter Sprachen zugunsten fließender und durchlässiger Zugänge. Zugleich ist das Konzept eng mit den Identitäten der Lernenden verknüpft (Creese & Blackledge, 2015).⁷

3. Empirische Erkenntnisse: Identitäten, Wahrnehmungen, Praktiken

Empirische Forschung, die sich mit den gesamten Sprachenrepertoires von SchülerInnen beschäftigt, hat sich in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt. Bislang wurde in vielen Forschungsarbeiten der Fokus auf *eine* Sprache gesetzt, jeweils mit einem Fokus entweder auf herkunftssprachlichen, muttersprachlichen, zweitsprachlichen oder fremdsprachlichen Unterricht. Zudem konzentrierte sich etwa in Deutschland die Forschung meist auf die gängigen wichtigen Schul(fremd)sprachen wie Deutsch, Englisch, Französisch oder Spanisch. Obwohl diese Art von Forschung nach wie vor in dieser Form betrieben wird, nicht zuletzt wegen der traditionellen Strukturen an vielen Universitäten (mit eigenen Instituten für Englisch, Französisch oder Deutsch und ihren Didaktiken, meist getrennt von

⁷ Es muss dabei erwähnt werden, dass bereits in den 1990er Jahren interessante und engagierte Ansätze vorlagen, um Mehrsprachigkeit im integrativen Sinne zu fördern. So kritisiert z.B. Hans-Jürgen Krumm zu dieser Thematik (siehe Krumm, 1994, S. 24ff.) die Zweigleisigkeit innerhalb der bisherigen Mehrsprachigkeitsdiskussion, die einerseits um Mehrsprachigkeit im Kontext des zusammenwachsenden Europas und andererseits im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit geführt wurde bzw. wird. Die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit müssen nach Krumm hingegen in einer „unauflöslichen Wechselbeziehung“ (Krumm, 1994, S. 32) gesehen werden. Auch hebt er dezidiert die Unglaubwürdigkeit jeglicher Forderungen nach Mehrsprachigkeit hervor, solange die Gesellschaft die vorhandene Mehrsprachigkeit abwertet oder ignoriert (vgl. Krumm, 1999, S. 26). Auf der pädagogischen Ebene entwickelte Krumm (2011; siehe auch Gogolin & Neumann, 1991) das Instrument des Sprachenportraits, um die identitätsformenden Funktionen von Sprachen für mehrsprachige Kinder aufzuzeigen. Für ihre Sprachenportraits zeichnen die Kinder ihre Sprachen mit verschiedenen Farben in den Umriss einer Person ein, was ihnen erlaubt, sich selbst und ihre Sprachen – gerade auch die emotionale Besetzung der Sprachen – kreativ darzustellen (vgl. Krumm, 2001; 2011: 101). Dieser Ansatz, der auch ein wichtiger Teil des Europäischen Sprachenportfolios (Europarat, o.J.) ist, erlaubt es, das gesamte Sprachenrepertoire von Lernenden zu berücksichtigen. Er wurde ebenfalls in bildungswissenschaftlicher Forschung eingesetzt, die sich mit der subjektiven Selbstwahrnehmung von Kindern, ihren gesamten Sprachenrepertoires einschließlich Englisch als Fremdsprache, sowie ihren Sprachenlernpraktiken beschäftigte (vgl. Kolb, 2007).

Instituten für Bildungswissenschaften oder Pädagogik), gibt es deutliche Anzeichen dafür, dass das Bewusstsein für stärker integrative Ansätze wächst (inzwischen existieren auch an den Universitäten mehr Lehrstühle für explizite Mehrsprachigkeitsforschung, so z.B. in Freiburg, Göttingen, Fribourg/Schweiz und Luxemburg bzw. Forschungszentren oder Forschungscluster, die sich mit integrativen Formen von Mehrsprachigkeit in Erziehungskontexten befassen.⁸

Wichtig zu erwähnen ist auch, dass die Ergebnisse der Drittspracherwerbsforschung (Third Language Acquisition) grundsätzlich von großem Interesse für eine integrative Sprachenpädagogik sind (siehe, u.a., Cenoz & Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001). Dies gilt insbesondere für Erkenntnisse zu mehrsprachiger Kompetenz als integrierte kommunikative Fähigkeit (Cook, 2007), zur Bedeutung soziolinguistischer Faktoren (Cenoz & Genesee, 1998, S. 17f.) und zum „zwischensprachlichen Lernen“ als positivem Transfer (siehe Meißner & Reinfried, 1998). Dennoch muss angemerkt werden, dass sich viele Arbeiten in diesem Bereich entweder auf typologisch verwandte Sprachen (z.B. romanische Sprachen, siehe Martinez & Reinfried, 2006) oder auf Schulsprachen (z.B. Französisch nach Englisch, siehe Leitzke-Ungerer, 2005; Leitzke-Ungerer, Blell & Vences, 2012) konzentrieren. Typologisch nicht-verwandte Sprachen und/oder unsystematisch erworbene Erst-/Herkunftssprachen sind nach wie vor unterrepräsentiert, eine tatsächlich integrative Perspektive wird eher nicht eingenommen.⁹

⁸ Vgl. z.B. das Center for Multilingualism across the life span in Oslo, das Institute for Multilingualism in Fribourg oder das oben erwähnte Forschungskolleg CALIDIE (Capitalizing on Linguistic Diversity in Education) in Luxemburg.

⁹ Ich kann hier nur kurz auf weitere wichtige Studien eingehen, die sich mit den Einstellungen und Kompetenzen von mehrsprachigen Lernenden beschäftigen und dabei ebenfalls eine integrative Perspektive einnehmen. Rück (2009) etwa beschäftigt sich in ihrer quantitativen Studie mit den Auffassungen von monolingualen und mehrsprachigen FranzösischlernerInnen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige im Vergleich zu einsprachigen Schülerinnen und Schülern wesentlich positivere Auffassungen von Fremdsprachenlernen zu haben scheinen. Fäcke (2006) untersucht die Bedeutung von mono- oder bikultureller Sozialisation für den Umgang mit Literatur im Französischunterricht der Oberstufe: Ihre Ergebnisse legen nahe, dass bikulturell sozialisierte Jugendliche ausgeprägtere Formen inter- bzw. transkulturellen Verständnisses im Umgang mit kulturellen Themen im französischen Literaturunterricht zeigen als monolingual sozialisierte Schüler/innen (für quantitative Arbeiten zu den Sprachkompetenzen mehrsprachiger Schüler/innen, siehe Hesse, Göbel & Hartig, 2008 und Rauch, 2014; beide Arbeiten weisen darauf hin, dass der Bilingualismus von Deutsch-Türkischen Schüler/innen deren Lesekompetenz im Englischen positiv beeinflusst). In ihrer empirischen Studie über Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlernen in Grundschulen aus Sicht von Kindern mit Russisch als Erstsprache zeigt Natalie Portnaia (2014), in welchem Ausmaß selbst eine oberflächlich homogene Gruppe von SchülerInnen (für alle war Russisch eine ihrer Erstsprachen) tatsächlich heterogen ist. Ausgehend von Unterrichtsbeobachtungen und Tiefeninterviews mit Kindern, Eltern und den EnglischlehrerInnen gibt sie wertvolle Einblicke in die Komplexität der Lernsituation und die Vernetztheit sprachlicher, psychologischer und sozialer Faktoren. Aus ähnlicher Perspektive überprüfte Elsner (2007) in ihrer Fallstudie die Hypothese, dass ein frühes Erlernen von Englisch gleiche Chancen für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund schafft. Ihre empirischen Ergebnisse widersprechen dieser Hypothese. Ihre Studie deutet darauf hin, dass gleiche Chancen nur dann gegeben wären, wenn die sprachliche Förderung in der jeweiligen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache

Wie wir sehen werden besteht ein wichtiges Ergebnis von integrativ ausgerichteten empirischen Forschungsarbeiten (von denen hier nur einige wenige erwähnt werden können) darin, dass es eine gewisse Divergenz zwischen der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit von Seiten der SchülerInnen und der Sprachenpolitik der Schulen bzw. der LehrerInnen gibt. Darüber hinaus zeigen selbst jüngste Studien, dass es vielen LehrerInnen an methodologischen Strategien und adäquaten Materialien mangelt, um sie bei einem integrativen Sprachenunterricht zu unterstützen. Weitere Punkte betreffen die zugrundeliegenden Überzeugungen und das Sprachbewusstsein der LehrerInnen selbst, welche künftig weiterer empirischer Forschung und innovativer Ansätze in der Lehrer/innenbildung bedürfen (vgl. Hu, Schank & Wagner, im Druck).

Eine frühe empirische Studie (Hu, 2003) fokussierte die Integration von Migrantensprachen, den dominanten Schulsprachen und Fremdsprachenunterricht. Um die unterschiedlichen sozialen Bedingungen von Mehrsprachigkeit in den Blick zu nehmen, standen in dieser Studie zwei Fälle im Zentrum: die zehnte Klasse einer Hauptschule sowie eines Gymnasiums. In beiden Schulen wurden Tiefeninterviews mit SchülerInnen der zehnten Klasse und den LehrerInnen der fremdsprachlichen Fächer dieser Schulen durchgeführt (in der Hauptschule Englisch, Deutsch als Zweitsprache, Mutter-sprachlicher Ergänzungsunterricht Türkisch und Arabisch; im Gymnasium auch Französisch und Spanisch).

Eines der Ergebnisse dieser Studie waren klare Belege dafür, dass die Lernenden und ihre FremdsprachenlehrerInnen Plurilingualität unterschiedlich wahrnehmen: Während für die SchülerInnen Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität zentrale Kategorien darstellten, spielten diese für die FremdsprachenlehrerInnen kaum eine Rolle. Nicht nur wurden die biographisch-kulturellen Erfahrungen der SchülerInnen kaum wahrgenommen oder konstruktiv im Unterricht miteinbezogen, auch die jeweiligen Konzepte von Sprache divergierten deutlich: Für die Jugendlichen spielten emotionale und identitätsbezogene Gesichtspunkte eine große Rolle, bei den Lehrenden war hingegen eine leistungs- und prüfungsorientiertes Sichtweise auf die „Zielsprache“ vorherrschend. Durch die biographischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Ländern war bei den SchülerInnen eine deutliche Sensibilität für Fragen der kulturellen Normen, der kulturellen Identität und dem Zusammenhang von Sprache und Kultur erkennbar, während die meisten LehrerInnen diese Aspekte für wenig wichtig hielten. Offensichtlich basierten die Überzeugungen der FremdsprachenlehrerInnen wesentlich auf (1) einer tief-verwurzelten fremdsprachendidaktischen Tradition, alle anderen im Klassenverband auftauchenden Sprachen – bis auf das Deutsche – prinzipiell auszuschließen, (2) der Annahme einer monolingualen Lerngruppe und (3) einer Sichtweise von Sprachen als nicht verbunden mit der Emotionalität und der Identität der Lernenden.

Die interessante Frage ist, inwieweit aktuelle Studien ähnliche oder abweichende Ergebnisse liefern. In einer Studie zur Mehrsprachigkeit in finnischen Gesamtschulen untersuchte Linderoos (2016), wie bilinguale und mehrsprachige Lernende mit Migrationshintergrund von ihren bestehenden Spracherfahrungen, Sprachlernerfahrungen und Sprachbewusstsein profitieren können und wie diese als Ressource für ihren weiteren (Fremd)Sprachenlernprozess fungieren. Bemerkenswerterweise decken sich die Ergebnisse weitgehend mit den Erkenntnissen der oben dargestellten Studie aus Deutschland, was bedeutet, dass die meisten zu Minderheiten zählenden

verbessert würde und wenn zugleich Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in den frühen Fremdsprachenunterricht integriert und als produktive Faktoren anerkannt würden.

Lernenden eine positive Wahrnehmung ihrer eigenen Mehrsprachigkeit haben. Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass SchülerInnen, die Minderheiten angehören, im Fremdsprachenunterricht häufig auf ihre Herkunftssprachen zurückgreifen. So übersetzen sie etwa neue Wörter nicht nur ins Finnische, sondern auch in ihre Herkunftssprache(n) und vergleichen Informationen, die zu kulturellen Aspekten der neuen Fremdsprache gehören, mit der Finnischen und ihrer eigenen Kultur bzw. Kulturen. Lernende können Vorteile an ihrem mehrsprachigen Wissen erkennen, und sie sind sich der Synergie- und Transferprozesse zwischen ihren Herkunftssprachen und der Fremdsprache bewusst. Obwohl auch FremdsprachenlehrerInnen zunehmend verstehen, dass die Mehrsprachigkeit eine Ressource für die Lernenden ist, zeigen die Ergebnisse, dass die Herkunftssprachen der bilingualen und mehrsprachigen Lernenden in ihrem Fremdsprachenunterricht mehr oder weniger ignoriert werden. Die Studie weist darauf hin, dass FremdsprachenlehrerInnen einerseits unsicher sind im Umgang mit den Herkunftssprachen ihrer SchülerInnen und es ihnen andererseits an pädagogischen Methoden und Konzepten mangelt, um diese bilingualen und mehrsprachigen Lernenden zu fordern und fördern. Weiter legen die Ergebnisse nahe, dass FremdsprachenlehrerInnen nicht gut über die früheren, individuellen Sprach(lern)erfahrungen ihrer Schüler/innen mit Migrationshintergrund informiert sind.

Ähnliche Belege liefert eine kürzlich veröffentlichte Studie aus dem deutschen Kontext (Cutrim Schmid & Schmidt, 2017). Die Autoren untersuchten die Wahrnehmungen von Lernenden und Lehrenden hinsichtlich Plurilingualismus, insbesondere die Frage, inwieweit migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Hindernis oder als Vorteil für weiteres Sprachenlernen gesehen wird, in welchem Ausmaß LehrerInnen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource im Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht nutzen, und inwieweit die soziale Identität der SchülerInnen von diesem schulischen Kontext beeinflusst wird. Die Daten weisen darauf hin, dass manche mehrsprachige Lernende deutlich einen gewissen Grad an sprachenübergreifendem Bewusstsein aufweisen und intuitive Strategien entwickelt haben, um ihre Sprachenrepertoires für das Englischlernen zu nutzen. Allerdings nehmen andere Schüler/innen ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eher als Hindernis denn als Ressource für ihr Lernen wahr:

The findings indicate the importance of multilingual learners' awareness of their own metacognitive knowledge and of helping them on reflect and draw on their rich store of language information and skills. This may encourage them to value their multilingualism and better exploit their linguistic repertoires for additional language learning, i.e. to develop their plurilingual competence. (ebd., S. 48)

Auch hinsichtlich der Perspektive der Lehrer/innen bestätigt diese Studie frühere Forschungsergebnisse. Obwohl viele LehrerInnen Mehrsprachigkeit – allgemein gesehen – als einen Vorteil für weiteres Sprachenlernen sehen, nutzen sie selten das gesamte Repertoire der Lernenden als Ressource im Fremdsprachenunterricht Englisch: „Most of them cited their limited expertise on this topic as the main reason for not implementing practically the theoretical recommendations.“ (ebd., S. 49)

Dass integrative Herangehensweisen in den Schulen so zögerlich umgesetzt werden, liegt sicher u.a. auch daran, dass trotz einer klaren Entwicklung in Richtung Plurilingualität und der Abwendung von einem monolingualen hin zu einem multilingualen Habitus (Gogolin 1994) durchaus auch

monolinguale Sichtweisen fortbestehen und die Methodologie in Sprachunterricht und Sprachlehre weiterhin stark beeinflussen.¹⁰

4. Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, ein klareres Verständnis der Entwicklungen im Forschungsbereich der plurilingualen Bildung zu erlangen und insbesondere nachzuzeichnen, welche Konzepte und Theorien für einen integrativen und identitätsorientierten Sprachunterricht von besonderer Relevanz sind. Außerdem wurden ausgewählte empirische Forschungsarbeiten vorgestellt, die ihrerseits eine integrative Perspektive auf Sprachenlernen und -lehren legen und beleuchten, welche Rolle Mehrsprachigkeit in einem umfassenden Sinne an Schulen spielt.

Allgemein lässt sich festhalten, dass Mehrsprachigkeit zunehmend als wertvolle Ressource in der Bildungs- und Sprachenpolitik gesehen wird und in der Forschung mehr und mehr an Bedeutung gewonnen hat. Es scheint ein wachsendes Bewusstsein unter Forschenden und PädagogInnen zu geben, dass eine integrative Perspektive auf die Sprachenrepertoires der Lernenden wichtig ist. Ausgehend von entscheidenden Entwicklungen auf konzeptueller Ebene (Zusammenhänge zwischen Identität und Sprache bzw. Sprachlernen, Plurilingualismus, Sprachenrepertoires und *translanguaging*) werfen zahlreiche neue Ansätze ein frisches Licht auf traditionelle Ansichten und hinterfragen tief-verwurzelte pädagogische Orientierungsmuster und Überzeugungen. Auch zeichnet sich ein wachsender Konsens ab, die verschiedenen und teilweise klar getrennten Forschungsstränge enger miteinander zu verbinden und in einen inter-/transdisziplinären Dialog einzutreten (siehe Cenoz, 2015; The Douglas Fir Group, 2016; Weber, 2014).

Obwohl es klare positive Entwicklungen in Richtung identitätsorientierter und integrativer Zugänge zu Sprachunterricht und Sprachenlernen auf der theoretischen Ebene gibt, weisen jedoch empirische Studien – selbst in der jüngsten Vergangenheit – einen mangelnden Transfer zwischen Theorie, Lehrer/innenbildung und pädagogischer Praxis auf. Viele LehrerInnen wissen nicht, wie sie integrative Ansätze in ihrem Unterricht umsetzen können und klagen über inadäquate Materialien und Lehrbücher. Es wird eine wichtige Aufgabe für die Zukunft sein, die offensichtliche Lücke zwischen Theorie und Praxis zu überwinden – eine besonders wichtige Rolle spielt dabei die LehrerInnenbildung (vielversprechende praxis-orientierte Ansätze finden sich in Behr, 2005; Fernandez-Amman, Kropp & Müller-Lancé, 2015; Hildenbrand, Martin & Vences, 2012; Rückl, 2016; Schöberle, 2015). Eine weitere Herausforderung wird sein, die sprachlichen und kulturellen Identitäten der Sprachlehrer/innen zu beleuchten (Hu, Schank & Wagner, im Druck). Die weiterhin (in vielen Fällen) vorherrschende monolinguale Einstellung von Fremdsprachenlehrer/innen („Französischlehrer/in“, „Englischlehrer/in“) sollte einer professionellen Identität weichen, die die Rolle eines Sprach(en)lernberaters beinhaltet, der Neugierde, Respekt und Interesse für Sprachen im Allgemeinen fördert und dadurch das Bewusstsein für Sprachenlernprozesse – jenseits der sogenannten „Zielsprache“ – fördert.

¹⁰ Hervorragend ausgearbeitet findet sich dies in den Vergleichsstudien von Byram und Parmenter (2012). Bezogen auf internationalen Kontext zeigen die Autoren den (unbeabsichtigten) Einfluss des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in Form einer Überbetonung einsprachlich ausgerichteten Assessments und deutlicher Vernachlässigung des Konzeptes von Plurilingualismus (ebd., S. 114). Zum Monolingualismus in Sprachstandserhebungen und Tests, siehe auch Shohamy (2006).

Wichtige Meilensteine sind gesetzt worden, aber es bleibt noch viel zu tun, da Strukturen, Traditionen und vor allem auch Testpraktiken im Kontext „Schule“ ausgesprochen beharrlich sind und eine Tendenz der Selbstreproduktion aufweisen. Wie Budach, Erfurt & Kunkel (2008, S. 8f.) feststellen, „spiegeln diese Strukturen den weiterhin bestehenden Konsens innerhalb einer Bevölkerungsmehrheit, die den etablierten Bildungstraditionen und -inhalten gegenüber Vertrauen hegt und diesen als stehenden Wert repräsentiert sehen möchte, die Verfügbarkeit bestimmter Fremdsprachen als separates Schulfach darin eingeschlossen.“

Literatur

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke.
- Behr, U. (2005). Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen.
- Beres, A. M. (2015). An overview of translanguaging. 20 years of ‘giving voice to those who do not speak’. In *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 1(1), 103–118.
- Block, D. (2007). (1997). *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 863-367.
- Bredella, L. (2007). Die Bedeutung der Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens, Revisited. In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Fremdverstehen und Interkulturelle Kompetenz* (11-30). Tübingen: Narr.
- Bredella, L., & Christ, H. (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L., & Delanoy, W. (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Budach, G., Erfurt, J., & Kunkel, M. (Hrsg.) (2008). *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Vol. 8. Frankfurt a. M.: Lang.
- Burwitz-Melzer, E., Königs, F., & Riemer, C. (Hrsg.) (2013). Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. *Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Byram, M., & Hu, A. (Hrsg.) (2012). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Byram, M., & Parmenter, L. (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., & Mendez-Garcia, M.-C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, ISSN (Online).

- Candelier, M. (2007). CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. Heruntergeladen: 9. Oktober 2017, <http://carap.ecml.at/>.
- Cavalli, M. (2016). Bilinguisme, plurilinguisme et politiques linguistiques éducatives en Europe. In C. Hélot & J. Erfurt (Hrsg.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques* (545-564). Paris: Les Editions Lambert-Lucas.
- Cenoz, J. (2015). *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Applied Linguistics.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (Hrsg.) (2000). *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Hrsg.) (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2007). Multi-competence: black hole or wormhole for SLA research? In Z-H. Han (Hrsg.), *Understanding Second Language Process* (16-26). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coste, D., Moor, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (n.d.). European Language Portfolio (ELP). Heruntergeladen: 9. Oktober 2017, <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.
- Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Strasburg: Council of Europe.
- Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development for Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2016). L'éducation bilingue: perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives. In C. Hélot, & J. Erfurt (Hrsg.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques* (529-544). Paris: Les Editions Lambert-Lucas.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent, U.K.: Trentham Books.

- Cummins, J., & Hornberger, N. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (65-75). 2nd edition, Vol. 5. New York: Springer.
- Cutrim Schmid, E., & Schmidt, T. (2017). Migration-based multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 29-52.
- De Florio-Hansen, I., & Hu, A. (Hrsg.) (2003). Identität und Plurilingualität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg.
- Elsner, D. (2007). Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Dissertationsschrift. Frankfurt a. M.: Lang, Reihe MSU Bd. 7.
- Ezzi, D. (1998). Theorizing narrative identity: Symbolic interactionism and hermeneutics. *Sociological Quarterly*, 39, 239-252.
- Fäcke, C. (2006). Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- und bikulturell sozialisierten Jugendlichen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Fernández-Ammann, E. M., Kropp, A., & Müller-Lancé, J. (Hrsg.) (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin: Frank & Timme.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Foucault, M. (1994). Warum ich Macht untersuche. Die Frage des Subjekts. In H. Dreyfus, P. Rabinow, & M. Foucault (Hrsg.), *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (243-250). Weinheim: Beltz.
- Franceschini, R., & Miecznikowski, J. (Hrsg.) (2004). Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières. Bern: Lang.
- Garcia, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st century. A Global Perspective*. Boston: Basil Blackwell.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschule*, 43, 6-13.
- Hall, S. (2000). Who needs identity? In P. du Gay, J. Evans & P. Redman (Hrsg.), *Identity: a Reader* (15-30). London: Sage.
- Heidt, I. (2015). Exploring the Historical Dimensions of Bildung and its metamorphosis in the context of globalization. *L2 journal*, 7(4), 2-16.
- Hein-Khatib, S. (2007). Mehrsprachigkeit und Biographie: Zum Sprach-Erleben der Schriftsteller Peter Weiss und Georges-Arthur Goldschmid. Tübingen: Narr.
- Hesse, H.-G., Göbel, K., & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht*

und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie (208-230). Weinheim: Beltz.

Hildenbrand, E., Martin, H., & Vences, U. (Hrsg.) (2012). Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht. Berlin: trantvia.

Hu, A. (2003). Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.

Hu, A. (2006). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 35, 183-200.

Hu, A. (2013). Über das Verhältnis von Identität, Sprache und Mehrsprachigkeit – mit einigen Anmerkungen zur Situation in Luxemburg. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung der Fremdsprachenunterrichts (69-79). Tübingen: Narr.

Hu, A. (2014). Languages and Identities. In C. Fäcke (Hrsg.), *Manual of Language Acquisition* (87-102). Berlin et al.: De Gruyter Mouton.

Hu, A. (2015). The idea of Bildung in the current educational discourse: A response to Irene Heidt. *L2 Journal*, 7(4), 17-19.

Hu, A. (2016). Education plurilingue, défis conceptuels, théoriques et politiques. In C. Hélot, & J. Erfurt (Hrsg.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques* (521-528). Paris: Les Editions Lambert-Lucas.

Hu, A., Schank, F. & Wagner, J.-M. (im Druck). Language Awareness von Lehrkräften: Bildungsverläufe und professionelles Handeln. In Ministerium für Bildung und Jugend (Hrsg.), *Bildungsbericht für Luxemburg 2018*.

Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana University Press.

Kolb, A. (2007). Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr.

Kramsch, C. (2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (133-154). Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

Krumm, H.-J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 13-35.

Krumm, H.-J. (1999). Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele. *Fremdsprache Deutsch*, 20, 26-30.

Krumm, H.-J. (2001). Kinder und ihre Sprachen. *Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Krumm, H.-J. (2011). Multilingualism and Subjectivity: "Language Portraits" by multilingual children. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (101-104). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

Lacan, J. (1986). Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In J. Lacan, *Schriften I* (61-70). Weinheim/Berlin: Quadriga.

- Lantolf, J. P. (Hrsg.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, É. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitzke-Ungerer, E. (2005). Interlinguale Unterrichtseinheiten Englisch – Französisch – Spanisch. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 5, 12–22.
- Leitzke-Ungerer, E., Blell, G., & Vences, U. (Hrsg.) (2012). *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7).
- Linderoos, P. (2016). Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht: Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigen. *Jyväskylä Studies in Humanities*. Heruntergeladen: 14. Oktober 2017, <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/48034>.
- Martinez, H., & Reinfried, M. (Hrsg.) (2006). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr.
- Meissner, F.-J., & Reinfried, M. (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Milroy, L., & Muysken, P. (1995). *One Speaker, two Languages. Cross Disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge: CUP.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-430.
- Norton, B. (2012). Identity and language learning. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (327-332). London/New York: Routledge.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (73-94). Oxford: Routledge.
- Nünning, A. (Hrsg.) (2001). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler.
- OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pavlenko, A. (2001). "In the world of the tradition, I was unimagined": Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 317-344.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (155-178). Oxford: Oxford University Press.
- Portnaia, N. (2014). Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule: Eine Qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch. Berlin: Logos.
- Rauch, D. (2014). Effects of biliteracy on third language reading proficiency: The example of Turkish-German bilinguals. In P. Grommes, & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingual Education: Policies, Practices, Development* (199-218). London: John Benjamins.

- Ricœur, P. (1985). History as narrative and praxis. *Philosophy today*, 29(4), 212-225.
- Rück, N. (2009). Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. Kassel: Kassel University press.
- Rückl, M. (Hrsg.) (2016). Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerke und in der Lehrer/innen/bildung. Münster: Waxmann.
- Schöberle, W. (2015). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: vergleichen – kombinieren. Stuttgart: Klett.
- Shohamy, E. (2006). Language Policies: Hidden Agendas and New Approaches. London: Routledge.
- Straub, J. (2004). Identität. In Kulturwissenschaften. In: F. Jäger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften 1: Kontexte und Grundbegriffe* (277-303). Stuttgart: Metzler.
- The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary Framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, Issue Supplement S1, 19–47.
- Thürmann, E. (1994). Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Ergebnisse und Perspektiven der Lehrplanarbeit* (169-194). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Weber, J.-J. (2014). Flexible Multilingual Education: Putting Children's Needs First. London: Multilingual Matters.