

Jenny Jakisch

Mehrsprachigkeit und Englischunterricht

Fachdidaktische Perspektiven,
schulpraktische Sichtweisen



1 Einleitung

1.1 Mehrsprachigkeit – ein allgegenwärtiges Thema

Das Thema Mehrsprachigkeit als sprachenpolitische Forderung der Europäischen Union ist derzeit fester Bestandteil in den Diskursen der mit dem Lehren und Lernen befassten Disziplinen. Die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können, erhält im Kontext des zusammenwachsenden Europas eine besondere Bedeutung. Fremdsprachliche Kompetenzen sind nicht länger nur eine wünschenswerte individuelle Bereicherung, sondern werden zur unabdingbaren Voraussetzung für Mobilität innerhalb Europas, interkulturelles Verstehen und die Bewältigung praktischer Kommunikationssituationen. Um die für Europa charakteristische Situation der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu erhalten, den Prozess der wechselseitigen Annäherung zu fördern und die Grundlagen für die Entwicklung einer europäischen Identität zu schaffen, sollen alle Europäerinnen und Europäer¹ in der Lage sein, zusätzlich zur Muttersprache in zwei weiteren, vorzugsweise europäischen, Sprachen kommunizieren zu können („M+2“).

Die Umsetzung dieser Vorgabe obliegt den jeweiligen Mitgliedsländern. Daraus ergibt sich, dass Bildungseinrichtungen wie der Schule eine besondere Aufgabe bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit zukommt. Gerade weil das Englische derzeit allgemein als *en vogue* gilt, immer mehr Bereiche des Alltagslebens durchzieht und in vielen Forschungsfeldern die dominante (und oft einzige) Wissenschaftssprache ist, sollte dem Prozess der zunehmenden Anglisierung von bildungspolitischer Seite ein Gegengewicht entgegengestellt werden. **Individuelle Mehrsprachigkeitsprofile** lassen sich über schulisches Fremdsprachenlernen prägen, können aber auch aus einer bereits zu Beginn des institutionellen Fremdsprachenunterrichts vorhandenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit resultieren, wie sie immer häufiger in den Klassenzimmern anzutreffen ist.

Mehrsprachigkeit ist damit in vielen Fällen gleichzeitig Ziel und Ausgangsbedingung des Sprachenlernens. Es geht daher nicht nur darum, die Schüler zur Bewältigung von Kommunikationssituationen in mehr als einer Fremdsprache zu befähigen, sondern ihnen aufzuzeigen, wie sie bereits vorhandenes Wissen und

1 Die gleichzeitige Nennung der männlichen und weiblichen Form wird in dieser Arbeit nicht durchgängig verwendet. Wird aus Gründen der Lesbarkeit nur die männliche Form angegeben, sind damit stets beide Geschlechter gemeint.

schon erworbene Kompetenzen gewinnbringend für das Lernen einer weiteren Sprache nutzen können. Dies ist umso wichtiger, als die Vorstellung, sich mittels der schulisch erworbenen Fremdsprachenkenntnisse für ein ganzes (Berufs-)Leben rüsten zu können, angesichts der Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen nicht mehr zeitgemäß ist (vgl. SCHRÖDER 1999: 3). Neben der Kompetenzvermittlung in Einzelsprachen sollte es daher ein weiteres Anliegen des Fremdsprachenunterrichts sein, das Bewusstsein der Schüler für sprachliche Diversität in all ihren Facetten zu schärfen und sie zum eigenständigen Weiterlernen zu animieren. Damit einher geht die Forderung nach einem stärker **integrativen Fremdsprachenunterricht** statt eines bisher vorwiegend additiv ausgerichteten Fremdsprachenlernens.² Sollen die Schüler erkennen, wie sie ihr Vorwissen gewinnbringend in das Lernen einer neuen Sprache einfließen lassen können, müssen die verschiedenen Sprachenunterrichte besser miteinander vernetzt und anders aufeinander abgestimmt werden. Die Gestaltung eines solchen transcurricularen Fremdsprachenunterrichts würde demnach voraussetzen, dass die Fremdsprachenlehrer einer Schule intensiver miteinander kooperieren.

Wichtige Impulse zur Entwicklung einer **Mehrsprachigkeitsdidaktik** (vgl. exemplarisch: MEISSNER/REINFRIED 1998c, MARTINEZ/REINFRIED 2006) wurden bisher vor allem von Seiten der Romanistik in die Diskussion eingebracht, während sich die **Englischedidaktik** erst in den letzten Jahren gegenüber der Idee der Mehrsprachigkeit geöffnet hat. Dies verwundert angesichts der Sonderrolle einer Sprache, für die viele die Bezeichnung ‚Fremdsprache‘ nicht mehr als angemessen empfinden, und der daraus resultierenden Konsequenzen für die Stellung des Faches in Schule und Hochschule allerdings kaum. Entgegen den offiziellen sprachenpolitischen Bekundungen und der Forderung nach „M+2“ lässt sich feststellen, dass häufig „nur eine Fremdsprache, nämlich das Englische, ernsthaft und in der nötigen Breite gelehrt wird“ (AHRENS 2008: 9).

Hier zeichnet sich also ein Ungleichgewicht zwischen der **Realität an vielen Schulen** und den **sprachenpolitischen Vorstellungen des vereinten Europas** ab: Auf der einen Seite findet sich das Englische, das mehrheitlich als erste Fremdsprache gelernt wird und sowohl innerhalb Europas als auch weltweit als Lingua franca mit hohem kommunikativem Nutzen fungiert. Sie lässt aber das Erlernen

2 Ob der derzeitige Fremdsprachenunterricht tatsächlich immer rein additiv verläuft, sei dahingestellt. Belegen die Schüler eine 2. Fremdsprache, wird diese immerhin in der Regel parallel zur 1. Fremdsprache gelernt. Die Begriffe „additiv“ vs. „integrativ“ heben allerdings in besonderer Weise darauf ab, dass gerade ein solcher simultaner Fremdsprachenerwerb noch kein Garant dafür ist, dass Bezüge zwischen den Sprachen hergestellt werden.

weiterer Fremdsprachen zunehmend weniger notwendig erscheinen, und so steht auf der anderen Seite der Anspruch nach Kenntnissen in mindestens zwei modernen Fremdsprachen. VOLLMER (2001: 92) bringt das Dilemma auf den Punkt:

[Z]um einen besteht die Notwendigkeit, sich das Englische als globales Verständigungsmittel anzueignen und sich dieser Sprache für vielfältige Zwecke kompetent zu bedienen [...], zum anderen kann Englisch tendenziell als Bedrohung oder gar Sackgasse für Mehrsprachigkeit gelten.

Auch die Ergebnisse der letzten Eurobarometer-Studie zeigen, dass nur ein Teil der Unionsbürger über die gewünschten plurilingualen Kompetenzen verfügt. Den Angaben des *Spezial Eurobarometers 386* von 2012 zufolge sind 66% der Deutschen in der Lage, *eine* Fremdsprache gut genug zu sprechen, um sich darin zu unterhalten, während dies nur für 28% der Befragten für *zwei* Fremdsprachen zutrifft (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2012: 18). Die Sprache, in der die EU-Bürger neben ihrer Muttersprache am besten kommunizieren können, ist Englisch (vgl. ebd.: 24).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich neue Herausforderungen für das Fach Englisch. Da die Mehrheit der Schüler diese Fremdsprache zuerst in der Schule lernt, wäre es vor allem der Englischunterricht, der einen **Beitrag zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit** leisten müsste und den Schülern zu verdeutlichen hätte, dass das Fremdsprachenlernen nicht mit Englisch beginnt *und* aufhört. Wenngleich bereits der muttersprachliche Unterricht hierzu einen wesentlichen Teil leistet (vgl. dazu die Beiträge in ROTHSTEIN 2011b), hat doch die 1. Fremdsprache eine besondere Verantwortung für die Entfaltung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitskompetenz, da hier in der Regel zum ersten Mal im Rahmen der schulischen Ausbildung eine vertiefende Auseinandersetzung mit anderen Sprachen angeregt wird. Auf fremdsprachendidaktischer Ebene – vor allem seitens der romanischen Sprachen – setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass die Entwicklung von Mehrsprachigkeit auf dem Englischen aufbauen muss und dass dort der Grundstein für das lebenslange Sprachenlernen zu legen wäre. Will der Englischunterricht seiner Rolle als „*Gateway to Languages*“ (SCHRÖDER 2009) gerecht werden, ist er angehalten, sein Selbstverständnis zu durchdenken und seine didaktisch-methodische Ausrichtung ggf. neu zu profilieren. Denn es müssten nicht nur die Kompetenzen der Schüler in der Zielsprache Englisch (weiter-)entwickelt werden, sondern es wären darüber hinaus im Rück- bzw. Vorriff auf schon vorhandene bzw. noch zu lernende Sprachen Grundlagen affektiv-motivationaler, sprachlich-kognitiver, methodischer und interkultureller Art für das Lernen weiterer Fremdsprachen zu legen (vgl. u.a. VOLLMER 2001, KURTZ 2011, SCHRÖDER 2009).

Zu bedenken ist jedoch, dass nicht alle dieser ‚neuen‘ **Aufträge** zum ‚Kerngeschäft‘ des Englischunterrichts gehören, sodass die Sorge einer möglicherweise drohenden „Überfrachtung des regulären Englischunterricht mit immer neuen Aufgaben“ (KURTZ 2008: 138) ernst genommen werden muss. Diese Überlastung könnte sich auf konzeptioneller Ebene manifestieren und dazu führen, dass die derzeitigen Ziele des Englischunterrichts – die Vermittlung interkultureller kommunikativer Kompetenzen – nicht mehr erreicht werden können. Sie hat aber auch Auswirkungen auf die **beteiligten Akteure**. Lernende und Lehrende haben möglicherweise andere Ansprüche an das Fremdsprachenlernen und fühlen sich unter Umständen angesichts der Forderung, neben der Beschäftigung mit *einer* Sprache zusätzlich weiteres Sprachenlernen anzubahnen, überlastet. Es müsste daher ein Weg gefunden werden, „sich dieser Öffnung nicht zu verschließen, freilich ohne dabei die eigentlichen sprachbezogenen Lernziele des Englischunterrichts zu reduzieren oder gar aufzugeben“ (KÖNIGS 2006: 220).

1.2 Ziele der Arbeit und Vorgehensweise

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es geboten, sich dem Thema „Mehrsprachigkeit und Englischunterricht“ mit einer gewissen Zurückhaltung zu nähern. Entgegen der Tendenz zu einem vorschnellen Enthusiasmus hinsichtlich der durch mehrsprachige Ansätze zu erwartenden Gewinne wäre zunächst kritisch zu untersuchen, welche **Möglichkeiten** und **Grenzen** mit Mehrsprachigkeit verbunden sein könnten. Die vorliegende Arbeit setzt den Schwerpunkt dabei auf die durch Lehr- und Lernprozesse des institutionellen Fremdsprachenunterrichts zu entwickelnde **schulische Mehrsprachigkeit**. Dies schließt jedoch die Berücksichtigung von Formen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit insofern nicht aus, als diese in vielen Klassenzimmern existierende Dimension nicht ‚künstlich‘ ausgeklammert werden kann. Es ist jedoch nicht vorrangiges Ziel der Untersuchung, in besonderem Maße auf die durch außerschulische Spracherwerbsprozesse entstandene Mehrsprachigkeit einzugehen und ein Konzept zu entwickeln, das sich ausschließlich mit dieser Form bereits vorhandener sprachlicher Kenntnisse beschäftigt. Da ein Großteil der Deutschen, wie dargestellt, noch nicht über die geforderte Art und Anzahl an Sprachenkenntnissen verfügt, stehen vielmehr Überlegungen zur Rolle des Faches Englisch bei der Entwicklung von „M+2“ im Vordergrund der Arbeit. Die **zentrale Forschungsfrage** lautet daher:

Welchen Beitrag kann Englischunterricht zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit leisten?

Diese Forschungsfrage soll aus der Perspektive der „**Theorie**“ (hier verstanden als die Gesamtheit der gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Diskurse) und aus der Sichtweise der „**Praxis**“ (bezogen auf diejenigen, die die Unterrichtsrealität an Schulen erleben und mitgestalten) untersucht werden. In Anlehnung an HALLETS (2008) Charakterisierung der Fremdsprachendidaktik als Empirie und Theorie sehe ich dabei beide Bereiche als gleichberechtigte Handlungsfelder an, die sich wechselseitig beeinflussen und durchdringen. Wenn ich daher mit Blick auf das Lern- und Bildungsziel Mehrsprachigkeit von einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ausgehe, geht dies für mich nicht notwendigerweise mit einer „Theoriehoheit“, wie sie VIEBROCK (2009: 44) anspricht, und damit einem wertenden Urteil einher. Ausgehend von der Auffassung, dass sich „Praxis und Theorie auf gleicher Augenhöhe begegnen“ (WESKAMP 2007: 165), aber **unterschiedliche Sichtweisen** auf das Phänomen repräsentieren, liegt meiner Untersuchung in ihrer Anlage das Bestreben zugrunde, beide Seiten gleichermaßen in angemessener Form zu berücksichtigen.

Ich setzte mich dazu in einem **theoretischen Teil** mit dem Konzept Mehrsprachigkeit auseinander und beleuchte dessen Implikationen für den Englischunterricht. Dabei diskutiere ich, welcher ‚Lerngewinn‘ mit Mehrsprachigkeit assoziiert wird und wäge ab, welche Vor- und Nachteile mit den ‚neuen‘ Aufgaben, die dem Fach Englisch übertragen werden, einhergehen. Im **empirischen Teil** der Arbeit richte ich dann das Augenmerk auf die Sicht der Beteiligten, die ich über eine Fragebogenerhebung mit Schülern sowie eine Interviewstudie mit Lehrern rekonstruiere. Es handelt sich dabei *nicht* um eine Interventionsstudie, d.h. die Konzeption mehrsprachigkeitsförderlichen Englischunterrichts mit einer anschließenden Überprüfung von dessen Wirksamkeit. Vielmehr halte ich es für zentral, eine genauere **Erforschung der Ausgangslage** für die Implementierung von Mehrsprachigkeit im Fach Englisch vorzuschanzen. Denn während es bereits Vorschläge für die Gestaltung eines Englischunterrichts unter den Vorzeichen der Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. VOLLMER 2001, KURTZ 2011, SCHRÖDER 2009), Entwürfe für konkrete Vernetzungsräume zwischen Englisch und ausgewählten schulischen Fremdsprachen (z.B. BLELL/LEITZKE-UNGERER 2011 und GRÜNEWALD/SASS 2014 für Englisch-Spanisch, LEITZKE-UNGERER 2014 für Englisch-Französisch sowie DOFF/LENZ 2011 für Englisch-Latein) sowie erste Unterrichtsmaterialien (BEHR 2005, PREKER-FRANKE/PREKER 2011) gibt, bleiben die **Rahmenbedingungen**, innerhalb derer die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Schule und Englischunterricht stattfinden muss, sowie die **Perspektive der Beteiligten** häufig unberücksichtigt. Will man jedoch genauer eruieren, inwiefern und auf welche Weise Englischunterricht und das Konzept der Mehrsprachigkeit verbunden werden können, darf die schulische

(Lebens-)Wirklichkeit der Beteiligten nicht außer Acht gelassen werden. Dies ist nicht zuletzt deshalb zentral, um zu vermeiden, „dass die Forschung überproportional viele ‚unterrichtliche Implikationen‘ produziert, deren Relevanz für den institutionell organisierten Fremdsprachenunterricht als Ganzheit von Unterrichtsprozessen letztlich offen bzw. weitgehend ungeklärt bleibt“ (KURTZ 2004: 118). Auf der Grundlage dieser Gegenüberstellung beider Perspektiven sollen **Anregungen für einen mehrsprachigkeitsförderlichen Englischunterricht** formuliert werden, die in Rechnung stellen, was Englischunterricht leisten kann bzw. nicht leisten kann. Die Analyse der Voraussetzungen des ‚englischen Klassenzimmers‘ und die Erforschung der Perspektive der Mitwirkenden erlauben eine realistischere Einschätzung des möglichen Beitrags des Faches Englisch für eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. **Teil I (Fachdidaktische Perspektiven)** widmet sich der theoretischen Durchdringung des Konzepts Mehrsprachigkeit und dessen Implikationen für den Englischunterricht. Dazu wird das Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit zunächst in seinen definitorischen und konzeptuellen Dimensionen ausgelotet (**Kap. 2**). Es folgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Begründungen für die angestrebte Erziehung zur Mehrsprachigkeit (**Kap. 3**). Vor dem Hintergrund der zentralen Rolle des Englischen in Europa wird anschließend dargelegt, welche Aufgabe dem Englischunterricht im Kontext des Strebens nach „M+2“ zukommt, und untersucht, welchen Stellenwert die derzeit in Deutschland für den gymnasialen Englischunterricht geltenden curricularen Vorgaben dem Lern- und Bildungsziel Mehrsprachigkeit beimessen (**Kap. 4**).

Teil II (Schulpraktische Sichtweisen) richtet das Augenmerk auf die Wahrnehmung der Beteiligten. Bevor die befragten Schüler und Lehrer selbst zu Wort kommen, werden die der empirischen Untersuchung zugrunde liegenden methodischen Überlegungen dargestellt sowie die für die beiden Gruppen gewählten Forschungsinstrumente beschrieben (**Kap. 5**). Es folgen die Ergebnisse der Schülerbefragung (**Kap. 6**) und die Resultate der Lehrerinterviews (**Kap. 7**). Die wichtigsten Erkenntnisse werden abschließend unter Berücksichtigung der Forschungsfragen zusammengefasst.

Die Befunde der empirischen Erhebung aufgreifend, zeigt **Teil III (Zusammenfassung)** auf, welche Möglichkeiten und Grenzen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen sind (**Kap. 8**). Es werden thesenartig Vorschläge für die Gestaltung eines Englischunterrichts formuliert, der im Verbund mit anderen

Sprachenfächern agiert und den Versuch unternimmt, weiteres Fremdsprachenlernen anzubahnen. Im letzten Kapitel (**Kap. 9**) werden die wesentlichen Argumentationslinien und zentralen Ergebnisse der Arbeit in Form einer Rückschau nachgezeichnet.