

Mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Flexibilität von angehenden Lehrenden

Marie Horstmeier, Sara Vali, Thomas Heiland & Alessia Dell'Acqua, Universität Augsburg (Augsburg)

Abstract

Kenntnisse, Anerkennung, Respekt und Wertschätzung verschiedener Sprachen und Kulturen können helfen, eine starke Identität aufzubauen und darüber hinaus auch interkulturelle Kommunikationskompetenz zu entfalten (vgl. Fäcke, 2019). Auch die Identität von Lernenden und Lehrenden in Bezug auf sprachliche und kulturelle Flexibilität verändert sich tiefgreifend mit zunehmenden persönlichen sowie virtuellen mehrsprachigen und multikulturellen Begegnungen. Im vorliegenden Beitrag wird eine kleine qualitative Studie aus zwei Lehrveranstaltungen an der Universität Augsburg vorgestellt. Ziel ist es aufzuzeigen, wie mehrsprachige und multikulturelle Begegnungen die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Flexibilität von angehenden Lehrenden beeinflussen können.

Schlüsselbegriffe: mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen; sprachliche und kulturelle Flexibilität; Identität; Lehramtsstudierende; qualitative Befragung

Abstract

Knowledge, recognition, appreciation of and respect for different languages and cultures can help to build a strong identity and also to develop intercultural communication skills (cf. Fäcke, 2019). The learners' and teachers' identity in terms of linguistic and cultural flexibility is also changing profoundly with increasing multilingual and multicultural encounters be it face-to-face or virtual. In this article, a small-scale qualitative study covering the participants of two courses at the University of Augsburg is presented. The aim is to show how multilingual and multicultural encounters can influence the development of prospective teachers' linguistic and cultural flexibility.

Key terms: multilingual and pluricultural encounters; linguistic and cultural flexibility; identity; student teachers; qualitative survey

1. Einleitung

Sprache und Kultur sind entscheidend für die Identitätsbildung, weil sie nicht nur Bedeutung im wörtlichen Sinn vermitteln, sondern auch Normen, Einstellungen, Überzeugungen über das Normale, ästhetische oder ethnische Ansichten und kulturelle Erinnerungen übermitteln (vgl. Hu, 2003). Das facettenreiche sprachliche und kulturelle Repertoire von Lehrkräften, die eigenen Bildungs- und Unterrichtserfahrungen, zusammen mit Unterrichtsthemen und -inhalten, Lehrmethoden sowie den Voraussetzungen auf Seite der Schüler*innen beeinflussen die (berufliche) Identität der Lehrkräfte, inklusive der Einstellungen und Herangehensweisen im Unterricht (vgl. Ellis, 2016; Haim, Orland-Barak & Goldberg, 2020, 2020; Haukås, 2016; Otwinowska, 2017; Pennington & Richards, 2016).

Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz werden zudem von Seiten der Europäischen Union unter Einschluss der Identitätsentwicklung gefordert. Dies erfolgt anhand zweier Rahmenvorgaben: des GeR mit dem entsprechenden Begleitband (vgl. Europarat, 2020) und des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA) (vgl. Candelier et al., 2010). Dadurch ergeben sich Anforderungen an die Sprachenpolitik (vgl. Fäcke, 2022; Heiland, Yağmur & Matthes,

2022). Der Beitrag der Erst-, Fremd- und Herkunftssprachen zur mehrsprachigen und plurikulturellen Identitätsentwicklung sollte nicht unterschätzt werden. Beispielsweise im bayerischen LehrplanPlus wird sprachliche Bildung als ein wichtiges Ziel dargestellt. Dennoch spielen Mehrsprachigkeit und Mehr- bzw. Plurikulturalität in den Lehrplänen und Curricula bislang nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Fäcke, 2022).

Begegnungen gestalten sich nicht nur monolingual und monokulturell, sondern aufgrund der Globalisierung und Migration vielmehr mehrsprachig und plurikulturell. Gemeint ist damit, dass jede(r) Einzelne sich situationspezifisch sprachlich und kulturell mehr oder weniger flexibel verhält. Zusammentreffen mit Sprecher*innen anderer Sprachen spielen für die Identitätsentwicklung, welche ein individueller, dynamischer, sprachlicher Konstruktionsprozess (Kresić, 2016) ist, eine wichtige Rolle (vgl. Gnutzmann, Jakisch & Rabe, 2014 in Bezug auf Fremdsprachenunterricht).

Ausgehend von der Annahme, dass sprachliche und kulturelle Flexibilität für ein konstruktives Aufgreifen der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität im Unterricht förderlich sind, wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, inwieweit mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen zur Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Flexibilität von Lehramtsstudierenden beitragen können. Dies erscheint auch deshalb sinnvoll, da angehende Lehrkräfte motiviert sind, die Herkunftssprachen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen im Unterricht zu berücksichtigen, obwohl sie selbst während ihrer Schulzeit dies selten erlebt haben (vgl. Méron-Minuth, 2022).

Das Ziel des Beitrags ist es, über qualitativ-inhaltsanalytisch gewonnene Ergebnisse (vgl. Mayring, 2010) einer kleineren Fragebogenstudie aus zwei Universitätsseminaren im Rahmen der Lehrkräfteausbildung zu berichten. Nachdem die Bedeutung mehrsprachiger und plurikultureller Begegnungen für die Entwicklung der Flexibilität theoretisch skizziert wird, folgt im Sinne von subjektiven Theorien (vgl. Trautmann, 2012) ein Schlaglicht darauf, wie Lehramtsstudierende charakteristische Merkmale der sprachlichen und kulturellen Flexibilität induktiv herausarbeiten und wie flexibel sie sich selbst anhand ihrer Definitionen einschätzen.

2. Identität vor dem Hintergrund mehrsprachiger und plurikultureller Begegnungen

In Zeiten der Globalisierung und der damit einhergehenden kulturellen sowie sprachlichen Hybridisierung verändern sich Kommunikationsprozesse. Auf allen institutionellen Ebenen, inklusive in Bildungseinrichtungen, treffen Personen aufeinander, die eine Vielzahl an Sprachen, Sprachvarietäten und Kommunikationsmitteln beherrschen und ggf. auch unterschiedliche, möglicherweise widersprüchliche Weltbilder haben (vgl. Abendroth-Timmer & Hennig, 2014, S. 23). Dabei wird die Bandbreite mehrsprachiger und plurikultureller Begegnungen ersichtlich. Diese werden ausgehend von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität als Begegnungen beschrieben, in denen mindestens eine Person sprachlich und kulturell sensibel handelt, unabhängig von dem eigenen kulturellen Hintergrund, sowie davon, wie viele Sprachen (einschließlich Dialekte)¹ und auf welchem Niveau sie diese beherrscht. Es wird vermutet, dass in solchen Begegnungen die eigenen kulturell geprägten Selbstdefinitionen als Differenzkriterium gebraucht werden und zugleich durch den gemeinsamen Austausch relativiert werden können. Das Sichtbarwerden gemeinsamer ebenso wie unterschiedlicher Werte und Gewohnheiten bietet einen Anlass dafür, an eigenen Identitätskonstruktionen zu arbeiten, wodurch auch die Akzeptanz sowie der Respekt Anderen gegenüber gestärkt werden (in Anlehnung an Ertl & Gymnich,

¹ Mehrsprachige Personen sprechen mehr als zwei Sprachen auf unterschiedlichem Niveau (vgl. Vali, Horstmeier & Heiland, 2022).

2013 und Vali, Horstmeier & Heiland, 2022). Da mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen ein Teil der Identität jedes einzelnen sind, fließen die angesprochenen Aspekte zwangsläufig in die Lernprozesse und Vorstellungen von Unterricht im In- sowie im Ausland ein bzw. können den Unterrichtsverlauf beeinflussen. Ein Zurechtfinden in verschiedenen mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungsorten und -anlässen (einschließlich der virtuellen Kommunikation) kann wertvolle identitätsbildende Anlässe generieren und v.a. in Migrationskontexten zu dem von Gogolin (2017) postulierten ‚sowohl – als auch‘ (S. 108) beitragen.

Ausgehend von dem geschilderten Stellenwert mehrsprachiger und plurikultureller Begegnungen wird die Identitätsentwicklung multidisziplinär beleuchtet. In den unterschiedlichen Definitionsversuchen von (sprachlicher) Identität wird deutlich, dass diese ein eher schwierig zu explizierendes Konstrukt darstellt. Außerdem erweisen sich die Definitionen als sehr heterogen, weil auch fachspezifisch konturiert. Besonders kontrastreich zeigt sich dies, wenn das Verständnis hinsichtlich der Spracherwerbtheorien von dem psychologischen unterschieden wird, da vor allem in letzterem Wissenschaftskontext über lange Zeit hinweg die Bedeutung der Sprache und der Kommunikationsprozesse für die Identitätsentwicklung wenig beachtet wurde (vgl. z.B. Krumm, 2020).

Allgemein bezeichnet Identität (abgeleitet von lat. *Idem*, was ‚derselbe‘ bedeutet) als psychologische Kategorie „die als Selbst erlebte innere Einheit einer Person“ (Küster, 2017, S. 107). Die Identitätsbildung wird im Hinblick auf Sprachen und Kulturen nicht nur durch Ressourcen der Herkunftsfamilien, sondern auch durch Selbst- und Fremdzuschreibungen von Zugehörigkeiten zu Kollektiven sowie durch das Ausprobieren unterschiedlicher Rollen (vgl. Kresić, 2016; ‚Multikollektivität‘ bzw. ‚kollektiver Identität‘ bei Erll & Gymnich, 2013 und Franz, 2019; ‚Mehr-Identität‘ bei Roche, 2013, S. 41) geprägt. Hierbei kann als wichtige Annahme gelten, dass die Konstruktion von Identität eine Summe mehrerer Teilidentitäten aus sprachlicher und kultureller Perspektive darstellt. Die Bildung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identität zeigt sich in der Literatur facettenreich. Aufgrund der seit den 2000er Jahren wahrgenommenen Interdependenz zwischen Identität und mehrsprachigen bzw. plurikulturellen Begegnungen wird generell einer einsprachigen bzw. erstsprachigen Identitätsbildung eine Absage erteilt. Sie stelle keineswegs einen ‚Normalfall‘ dar (vgl. Kresić, 2016, S. 126), denn heutige Gesellschaften würden von einer sprachlichen und kulturellen Pluralität einzelner Mitglieder der Gesellschaft getragen. Es wird davon ausgegangen, dass die Identitätsbildung sowohl individuell als auch im Rahmen von (sprachlichen und kulturellen) Kollektiven erfolge. Vor diesem Hintergrund werde ersichtlich, warum Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität und vielfältige Begegnungen sowie die Herausbildung von Identität als Teilaspekt von Fremd- und Zweitsprachendidaktik vertreten seien (vgl. Hu, 2003, S. 19).

Ältere wissenschaftliche, insbesondere entwicklungspsychologische Arbeiten aus den 1960er Jahren weisen zum ersten Mal darauf hin, dass Sprache eine (wenn auch nur eher marginale) Rolle bei der Entwicklung von Ich-Identität spielt (vgl. Erikson, 1966, S. 142 f). Inzwischen wird die Identitätsbildung in einer multilingualen und interkulturellen Perspektive betrachtet und als ein individueller, dynamischer ‚sprachlicher Konstruktionsprozess‘ (Kresić, 2016, S. 130) verstanden. Es wird angenommen, dass Identität durch Kommunikation und die sprachliche Selbstpositionierung konstituiert werde. Darunter wird das Suchen und Finden eines eigenen Verständnisses der Beherrschung mehrerer Sprachen, Dialekte oder sprachlicher Varietäten verstanden. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der familiären kulturellen Ressourcen, v.a. im Sinne von Bildung und sprachlichen Kompetenzen, hervorgehoben. Ebenfalls wird die Identitätsbildung als ein lebenslanger, niemals abgeschlossener Prozess definiert. Somit erscheinen „die Fluidität, Flexibilität und Vielschichtigkeit der Sprache bzw. des Sprechens [als] ein wichtiger Aspekt“ (ebd., S. 124 mit Bezug auf Einzelsprachen, sprachliche Varietäten, Dialekte, Register; vgl. hierzu auch Franz, 2019).

Als identitätsstiftend im Kontext des Modells der ‚multiplen Sprachidentität‘ (Kresić, 2016, S. 132) werden in der Forschung die folgenden Elemente angenommen:

- Nationalität und der jeweilige soziokulturelle Lebenskontext (vgl. Krumm, 2020)
- Minderheitensprachen und -kulturen, v.a. in Bezug auf eine lokale Identitätsfindung in mehrsprachigen Sprachgebieten (vgl. Franz, 2019)
- Psychische Prozesse der Enkulturation und Akkulturation (vgl. Oerter, 2020)
- Digitale elektronische (Alltags- und Bildungs-)Medien (vgl. Kresić, 2016)
- Tourismus (vgl. Oerter, 2020; Thiem, 2001)
- Mehrsprachige und interkulturelle Begegnungen (vgl. Gnutzmann, Jakisch & Rabe, 2014 in Bezug auf Fremdsprachenunterricht)

Der Wandel in Richtung mehrsprachiger und plurikultureller Identitätsbildungsprozesse erscheint insbesondere in der Migrationsgesellschaft vorhanden (vgl. Dirim & Heinemann, 2016, S. 25–31). Die Förderung von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität trägt zur Herausbildung von sog. ‚Mehridentität‘ (Roche, 2013) bei, die allerdings in der Schule, aufgrund des bis in die heutige Zeit oftmals noch vorfindbaren ‚Monolingualen Habitus‘ (vgl. z.B. Gogolin, 1994; Méron-Minuth, 2022), nur vage berücksichtigt wird. Durch das niedrigere Prestige, das im Migrationskontext zahlreichen Herkunftssprachen zugeschrieben wird, werden eventuell Identitätsbildungsprozesse beeinflusst, was sich wiederum auf den Bildungserfolg und die Berufschancen bzw. den sozialen Aufstieg auswirken kann.

Bei Lehrkräften, ähnlich wie bei Vertreter*innen anderer Berufe wie Reiseleiter*innen, Fremdsprachenkorrespondent*innen oder Mitarbeiter*innen in Integrationsprojekten, die u.a. Perspektiven auf Sprachen und Kulturen vermitteln, spielen der sprachliche und kulturelle Hintergrund sowie jegliche Begegnungen zum einen eine allgemeine und zum anderen eine berufliche identitätsstiftende Rolle. Als Mitglieder verschiedener kleinerer Gruppen innerhalb einer Gesellschaft (Familie und Freunde, soziale Klassen, regional geprägte Gruppen, Religionsgemeinschaften usw.), die ihre eigenen Kulturen haben (vgl. Ertl & Gymnich, 2013), bringen Lehrkräfte facettenreiche Lebenserfahrungen, Sprachen und Kulturen in den Unterricht ein. Einige Studien deuten darauf hin, dass die berufliche Identität von Lehrkräften, welche anhand individueller Einstellungen, Kenntnisse, Werte, Normen, Haltungen und Lehrpraktiken beschrieben werden kann, durch biografische sowie kontextuelle Faktoren wie Klassenzimmer, Schule, breitere Berufsgemeinschaft und darüber hinaus auch Interaktionen im Rahmen der Gruppen, denen sie in der Gesellschaft angehören, geprägt werde (vgl. De Costa & Norton, 2017; Haim, Orland-Barak & Goldberg, 2020; Johnson, 2009; Miller, 2009; Taylor & Snoddon, 2013; Yazan, 2018a).

Im Folgenden wird der Einfluss von mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen auf die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Flexibilität von Lehrkräften beleuchtet. Im Hinblick auf die Lehrkräftebildung halten beispielsweise Bernaus et al. (2007) zwei Dimensionen fest, die für die berufliche Identität jeder Lehrkraft stiftend seien: die soziale und persönliche Dimension (1) und die professionelle Dimension (2). Die soziale und persönliche Dimension bezieht sich auf Lehrkräfte als Individuen und zugleich soziale Akteure und umfasst die Entwicklung der eigenen Einstellungen und Kenntnisse bezüglich zwischenmenschlicher Fähigkeiten und der Fähigkeit, sich durch Reflexion der eigenen Einstellungen und Kenntnisse als Lehrer*innen wahrzunehmen. Die professionelle Dimension bezieht sich auf die Bildungsumgebungen und den Unterrichtsprozess. Von den zahlreichen Kompetenzen, die von Bernaus et al. (2007) im Zusammenhang mit den soeben skizzierten Dimensionen genannt werden, erscheinen uns für die Entwicklung von sprachlicher und kultureller Flexibilität durch

mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen die folgenden, leicht für unsere Belange angepassten, Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Einstellungen besonders wichtig:

- Aufgeschlossene Haltung gegenüber Sprachen und Kulturen
- Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (inkl. individuellen und kollektiven Identitäten) als positives Merkmal von Gruppen und Gesellschaften
- Stärkung der Rolle von sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Gesellschaft durch Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehr- bzw. Plurikulturalität
- Beobachten, Analyse und Nutzen der vorhandenen sprachlichen und kulturellen Potenziale im Unterricht (vgl. Bernaus et al., 2007, S. 16–18)

Aktuell gibt es für die hochgradig komplexen Konstrukte der sprachlichen und kulturellen Flexibilität keine einheitliche Definition. Im deutschsprachigen Raum scheint das Thema noch nicht hinreichend angekommen zu sein, weshalb im Folgenden auf Definitionen aus dem internationalen Raum Bezug genommen wird, gefolgt von einer eigenen Definition.

In englischsprachigen Beiträgen wird im Zusammenhang mit Sprache der Begriff *linguistic flexibility* verwendet. Durán und Henderson (2018, S. 77) definieren diesen in Bezug auf Schule als „a broad range of language practices, characterized by hybridity and variation“. Anhand von zwei methodisch sehr umfangreichen Langzeit-Fallstudien mit zwei Grundschullehrkräften in den Vereinigten Staaten wird das Ergebnis festgehalten, dass positive Einstellung gegenüber der sprachlichen Flexibilität auf Seiten der Lehrkräfte sowie ihre eigene Flexibilität im Unterricht mehr eine Ressource als ein Hindernis darstellen (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf Kultur erscheint beispielsweise bei Ikizer und Ramírez-Esperanza (2017, S. 957) der Begriff *social flexibility*, der als „the ability to (a) switch with ease and adapt between different social environments and (b) accurately read social cues in the environment“ beschrieben wird. Auf der Basis vorausgehender Studien, die zeigten, dass kognitive und soziale Flexibilität mit sozialen Interaktionen verbunden sind und soziale Flexibilität ferner mit Zweisprachigkeit zusammenhängt, werden der Zusammenhang von sozialer Flexibilität und Zweisprachigkeit (1) und die Folgen von sozialer Flexibilität für soziale Interaktionen (2) untersucht. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie aus den Vereinigten Staaten und Kanada (N = 671) deuten darauf hin, dass zweisprachige Personen im Vergleich zu einsprachigen über eine erhöhte soziale Flexibilität verfügen und sich an unterschiedliche soziale Umgebungen leichter anpassen können. Dies könnte auf mehrsprachige Personen umso mehr zutreffen (vgl. ebd.).

Mepham und Martinovic (2018) gehen davon aus, dass mehrsprachige Personen auf Begegnungen in einer globalisierten Welt, welche aufgrund von Mehrsprachigkeit und der Zugehörigkeit der Kommunikationspartner*innen zu unterschiedlichen Ethnien mehr Akzeptanz kultureller und sprachlicher Unterschiede erfordern, besser vorbereitet sind als einsprachige Personen. Dies könnte als Folge einer höheren kognitiven Flexibilität mehrsprachiger Personen im Umgang mit verschiedenen Sprachen und einer daraus resultierenden geringer ausgeprägten ethnozentrischen Weltsicht zurückgeführt werden. Unter ‚kognitiver Flexibilität‘ wird im Anschluss an Martin und Anderson (1998, S. 1) „the awareness that in any given situation there are options and alternatives available, [the] willingness to be flexible and adapt to the situation, and [one’s] self-efficacy in being flexible“ verstanden. Eine repräsentative Querschnittstudie mit 18- bis 87-jährigen Niederländer*innen ohne Migrationshintergrund (N = 792) bestätigte, dass mehrsprachige im Vergleich zu einsprachigen Personen kognitiv flexibler sind und mehr Akzeptanz gegenüber Anderen zeigen.

Vor dem Hintergrund der soeben vorgestellten Studien sowie ergänzt um eigene Überlegungen wird angenommen, dass sprachliche und kulturelle Flexibilität Denk- und Handlungsschemata umfassen, die nicht nur auf Wissenserwerb (betreffend Sprachen, Kulturen und Landeskunde), sondern auch auf mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen basieren. Dadurch werden ein besseres Verständnis von sich selbst und Anderen, eine weltoffene Perspektive und schließlich Akzeptanz sowie Respekt Anderen gegenüber gefördert. Je mehr sprachlich und kulturell flexibel eine Person denkt und handelt, umso mehr verfügt sie über ein breites Repertoire an sprach- und kulturbezogenem Wissen, ist sich dessen bewusst und außerdem bereit, dieses Potenzial einzusetzen. Weiterhin kann diese Person sich in Begegnungen besser zurechtfinden und abhängig von Kontext, Situation und sozialer Umgebungen ihr allgemeines und sprachbezogenes Verhalten variieren bzw. sich dem Gegenüber anpassen. Es ist davon auszugehen, dass mehrsprachige Personen über erhöhte sprachliche und kulturelle Flexibilität verfügen. Ähnlich wie bei Identität handelt es sich nicht nur um ein Ergebnis, sondern vielmehr um einen dynamischen, lebenslangen und nie abgeschlossenen Prozess. Wir nehmen zudem an, dass sprachliche und kulturelle Flexibilität stark zusammenhängen, gleichzeitig aber auch voneinander unabhängig sind. Wenn bei einer Person sprachliche Flexibilität stark ausgeprägt ist, muss dies nicht unbedingt auf die kulturelle Flexibilität zutreffen und genauso gilt dies auch umgekehrt.

Aufgrund der Bedeutung der sprachlichen und kulturellen Diversität der Schüler*innen (inkl. der Fremdsprachenkenntnisse) für deren Identitätsentwicklung sollten Lehrkräfte versuchen, diese Vielfalt wahrzunehmen und konstruktiv aufzugreifen. Idealerweise haben sie sich bereits während des Studiums und des Referendariats mit der Thematik auseinandergesetzt und haben auch schon ein paar Ideen, wie sie die Heterogenität im Klassenzimmer berücksichtigen können. Dennoch ist es empfehlenswert, in Fort- und Weiterbildungen der dritten Phase der Lehrkräftebildung das bereits erworbene Wissen und Können zu erweitern, damit Lehrende dauerhaft Lernumgebungen aufbauen können, in denen ein tieferes Verständnis von sich selbst und den Anderen entwickelt werden kann. Wichtige Voraussetzungen dafür, dass Lehrkräfte in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen angemessen agieren und reagieren können, sind das Verständnis und die Wertschätzung der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität (vgl. White, Zion & Kozleski, 2005).

Um die Potenziale zu erfassen, die auf Seite der mehrsprachigen Lehramtsstudierenden vorhanden sind, sowie Herausforderungen, die in der Lehrkräftebildung noch gelöst werden müssten, wird z.B. gefragt nach

- Vorstellungen von beruflicher Identität als Lehrkraft in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen (vgl. Méron-Minuth, 2018)
- Erfahrungen mit dem Umgang mit Herkunftssprachen im (Fremd-)Sprachenunterricht während der eigenen Schulzeit (vgl. Méron-Minuth, 2022)
- Bewusstheit von Sprachgebrauch und Mehrsprachigkeit in einem virtuellen universitären Projekt (inkl. Translanguaging; vgl. Abendroth-Timmer & Schneider, 2021)

Für die Schulpraxis finden sich erste Hinweise in sprachpolitischen Dokumenten wie beispielsweise dem aktuellen Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Europarat, 2020) sowie in Lehrplänen (vgl. Heiland, Yağmur & Matthes, 2022). Die derzeit verfügbaren Vorschläge für konkrete Aktivitäten auf dem Lehr-/Lernmittelmarkt sind dagegen relativ überschaubar (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Kianiparsa & Vali, 2022), sodass von Lehrenden außerdem Einfallsvermögen gefordert wird, wenn es darum geht, das Potenzial von Bildungsmedien für die Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehr- bzw. Plurikulturalität zu erkennen. Nichtsdestotrotz gibt es auch ein paar wenige positive Beispiele aus der Praxis, die aufzeigen, wie Sprachen und Kulturen in den Schulalltag

integriert werden können (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2019; Everwien, 2010; Platt-düütskbüro, 2016; Rückl et al. 2013; Stadt Dortmund, 2018). Einen Vorschlag für die Analyse mehrsprachiger Materialien stellen beispielsweise Vali, Horstmeier und Heiland (2022) vor. Hinsichtlich der politischen Vorgaben (vgl. Dirim & Heinemann, 2016) und der Lehrpläne kann festgehalten werden, dass schulischer Unterricht sowie die Lehrkräftebildung unter der Perspektive einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identitätsentwicklung deutlich gestärkt werden müssen.² Insofern dürfte davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte derzeit hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehr- bzw. Plurikulturalität noch auf wenige konkrete Vorgaben, Hilfen bzw. Anhaltspunkte zurückgreifen können. Dies könnte sich ferner auf die Unterstützung von Identitätsbildungsprozessen von Schüler*innen auswirken.

3. Studie

Auf der Basis der geschilderten Hintergründe werden in der folgenden Darlegung einer explorativen Studie mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen sowie ihre Bedeutung für die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Flexibilität von angehenden Lehrkräften vorgestellt. Der Fokus liegt auf den folgenden drei Themenbereichen³:

- Sprachkenntnisse und Sprachpraxis
- Mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen
- Sprachliche und kulturelle Flexibilität

Die Ergebnisse wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) zusammengetragen.

Die Basis stellen Daten zweier Lehrveranstaltungen aus dem Wintersemester 2021/22 der drei Lehrstühle für Deutsch als Zweit-/Fremdsprache und seine Didaktik, Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen sowie Pädagogik der Universität Augsburg dar. Obwohl beide Seminare etwas unterschiedliche Schwerpunkte haben (Sprachenvergleiche; Erstellung mehrsprachiger Materialien), fußen diese auf einer vormaligen Kooperation der drei Lehrstühle und haben das gemeinsame Leitthema Mehrsprachigkeit im Unterricht, welches unter besonderer Berücksichtigung der Potenziale und Herausforderungen sprachlicher und kultureller Vielfalt (1) sowie der mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien Bewusstmachung, Sprachenvergleich und Wertschätzung (2) beleuchtet wird (vgl. hierzu Horstmeier, Vali & Heiland, i. D.; Vali, Horstmeier & Heiland, 2021, 2022).

An der Untersuchung nahmen 18 Studierende aus den folgenden Studiengängen teil: Lehramt Grundschule (10 Personen), Lehramt Mittelschule (3), Lehramt Realschule (2), Lehramt Gymnasium (1) und Bachelor (1 Anwendungsorientierte Interkulturelle Sprachwissenschaft und 1 Anglistik/Amerikanistik und Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache). Alle Befragten befinden sich im Durchschnitt im sechsten Fachsemester ihres Erststudiums. Eine Person gab nichts an.

Die Studierenden sind mehrheitlich einsprachig und monokulturell aufgewachsen, wobei nicht nur der deutsche Sprach- und Kulturraum genannt wird. Dieses Ergebnis darf zwar überraschen, da Monolingualität eher eine Ausnahme darstellt (vgl. Kresić, 2016). Es muss dennoch erwähnt werden,

² Wie einschlägige Lehrplananalysen der letzten Jahre belegten, werden solche Zielvorstellungen in bayerischen und nordrhein-westfälischen Lehrplänen derzeit noch nicht verfolgt und finden somit auch nur marginale Abbildung in der Unterrichtspraxis (vgl. Heiland, Yağmur & Matthes, 2022).

³ Siehe Fragebogen im Anhang.

dass Dialekte bei Muttersprachen bzw. Zweitsprachen mitgedacht und in der Aufgabenstellung bewusst ausgelassen wurden, um den Rahmen der kleinen Studie nicht zu sprengen. Wir gehen davon aus, dass die Befragten nicht monolingual, sondern bilingual in einer Standardvarietät und einem regionalen Dialekt der jeweils angegebenen Sprache sozialisiert wurden. Dies lässt sich vereinzelt Aussagen der Studierenden entnehmen.

Da ich aus einem Dorf im Allgäu komme, hatte ich allerdings sehr viel Kontakt mit dem Dialekt, welcher dort gesprochen wird. Zuhause hat mein Vater diesen Dialekt gesprochen, meine Mutter eher weniger, da sie nicht aus dem Allgäu kommt. Auch im Kindergarten und in der Schule wurde der Dialekt von den anderen Kindern häufig gesprochen. Ich selbst verstehe diesen Dialekt sehr gut, spreche ihn aber nicht so intensiv. (S13)

Durch die Reduktion der Komplexität wurde ferner mehr Trennschärfe zwischen den einzelnen Sprachen im Hinblick auf einschlägige Kontexte (Alltagssituationen, Universität, Urlaub) und digitale Medien (z.B. Messengerdienste), in denen sie verwendet werden, hergestellt.

Im Hinblick auf ‚Sprachkenntnisse und Sprachpraxis‘ lässt sich ein sehr heterogenes Bild festhalten. Die Mehrzahl der Studierenden (15 Personen) gibt Deutsch als Muttersprache an.⁴ Weitere genannte Muttersprachen sind Türkisch (1), Bulgarisch (1), Russisch (1) und Französisch (2). Als Zweitsprachen werden Deutsch (2), Russisch (1), Englisch (2), Griechisch (1) und Polnisch (1) angeführt. Als Fremdsprachen wurden bzw. werden Deutsch (1), Französisch (7), Englisch (15), Spanisch (5), Italienisch (4), Japanisch (1), Koreanisch (1), Dänisch (1) und Latein (2) erworben.

Von den im Alltag verwendeten Sprachen führen mit Abstand Deutsch (18 Personen) und Englisch (7), gefolgt von Bulgarisch, Französisch, Russisch und Türkisch (1 bzw. 2). Auch im universitären Bereich werden meist Deutsch (15) und Englisch (7) verwendet. Hier werden außerdem Bulgarisch, Französisch (3), Griechisch (1), Italienisch (2), Japanisch (1), Russisch (1) und Spanisch (3) angegeben. Im Hinblick auf die Verwendung im Urlaub fällt auf, dass neben Englisch (15) auch Deutsch (8) und Französisch (7) häufig genannt werden. Darüber hinaus werden auch Bulgarisch (1), Griechisch (1), Italienisch (3), Polnisch (1) und Spanisch (4) im Urlaub gebraucht.

Hinsichtlich der Kommunikationsmöglichkeiten mit Hilfe digitaler Medien werden von den Studierenden Messengerdienste wie WhatsApp und SMS im Vergleich zu anderen Kommunikationsmitteln und sozialen Medien sehr häufig genannt. Als Sprachen werden am meisten Deutsch (14 Personen), Englisch und Französisch (jeweils 4) verwendet. Weitere Sprachen wie Bulgarisch, Griechisch, Russisch und Türkisch werden bei der Verwendung dieser Apps jeweils einmal benutzt. E-Mail-Kommunikation findet ausschließlich in den Sprachen Deutsch (6), Englisch (3) und Französisch (1) statt. Zu den meistgenutzten Sprachen in den sozialen Medien wie Facebook, Instagram und Twitter gehören Deutsch (7) und Englisch (6). Des Weiteren werden Bulgarisch, Französisch, Griechisch, Koreanisch und Türkisch (jeweils 1) erwähnt.

Bei den sonstigen Möglichkeiten im Bereich der digitalen Medien erscheint eine Trennung zwischen Präsenzkontakten und Begegnungen mit Hilfe diverser elektronischer Medien sinnvoll. In der ersten Kategorie werden Kommunikationsanlässe mit Familienmitgliedern, anderssprachigen Kolleg*innen in der Arbeit und im schulischen Kontext (z.B. im Rahmen von Praktika) genannt. Der zweiten Kategorie zuzuordnen sind die Kommunikation via Videokonferenzsysteme (Skype, ZOOM), Learning und Content Management Systeme (Digicampus), Apps (Bandcamp, Ebay, Shopping Apps, Soundcloud,

⁴ Da die Umfrage zu Beginn des Semesters durchgeführt wurde, weshalb nicht klar war, über welche Vorkenntnisse hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und Mehr- bzw. Plurikulturalität die Studierenden verfügen, wurde der Begriff ‚Muttersprache‘ gewählt.

Tandem), kommerzielle Videoplattformen (TikTok, YouTube), Telefon sowie das Anhören von Musik und das Ansehen von Filmen bzw. Nachrichten in der jeweiligen Zielsprache. Beiden Kategorien nicht eindeutig zuzuordnen sind Sprachkurse, Kontakt mit Freunden aus anderen Ländern (Irland, USA) und Lesen.

Den Daten lässt sich entnehmen, dass Deutsch in Begegnungen im Inland dominiert (inkl. digitaler Medien), während Englisch bei Aufenthalten außerhalb von Deutschland häufiger verwendet wird. Die befragten mehrsprachig aufwachsenden Personen scheinen ihre Mutter- und ggf. Zweitsprache auch in Messengerdiensten und sozialen Medien zu benutzen. Die Aussagen deuten darauf hin, dass soziale Medien bei Fremdsprachen, die hierzulande kaum gebraucht werden (z.B. Koreanisch), eventuell als Ersatz für die Alltagskommunikation dienen können. Insgesamt lässt sich jedoch hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt keine tragfähige Tendenz herauslesen. Eine größere Stichprobe wäre nötig, um diese beurteilen zu können.

Im Folgenden werden Aussagen beleuchtet, die sich mit ‚mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen‘ im privaten und schulischen Bereich sowie mit deren Rolle im Privatleben und als angehende Lehrkraft befassen. Die genannten privaten mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen konzentrieren sich hauptsächlich auf das Inland. Eine Person begreift ihre eigene kulturelle Identität als einen Mix aus drei unterschiedlichen Sprachen und Kulturen.

Durch die drei Sprachen spiegeln sich in meinem [Leben] drei Kulturen wider. Ob es die polnische Suppe jeden Sonntag ist oder das russische Essen, das meine Oma immer kocht. Es entstand ein Mix aus drei unterschiedlichen Kulturen, die nun unsere eigene Kultur beschreiben. (S11)

Bei den Angaben zu besonderen Erinnerungen bezüglich der mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen im privaten Bereich werden zumeist Familienmitglieder, Bekannte und Freunde genannt, im Zusammenhang mit Erfahrungen einer Ausbildung im Ausland bzw. eines Schüler*innen-austausches, einer Sprachreise oder eines Auslandssemesters. Hinsichtlich der mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen im Schulkontext ergibt sich generell ein vielfältiges Bild an Erfahrungen.

Eines Tages erzählte uns die Lehrkraft, dass eine neue Schülerin in die Klasse kommen sollte, die erst seit einigen Wochen in Deutschland lebe und kein Wort Deutsch spreche. Die Art und Weise wie diese Schülerin von ihrem neuen Klassenkameraden*innen aufgenommen wurde und es trotz Sprachbarriere doch schaffte, sich zu verständigen, beeindruckte mich. (S7)

In meinem aktuellen Praktikum bin ich in einer Deutschklasse [...]. Dadurch muss man zum Beispiel auf die englische Sprache wechseln. Das war am Anfang ungewohnt [...]. Dennoch hat es sehr gut funktioniert und die Kommunikation erleichtert. (S11)

Ein weiteres Kind in einem meiner Praktika [...] beherrscht zwei Sprachen sehr gut. Besonders anhand von Erzählungen während den Zwischenpausen in der Schule ist mir aufgefallen, dass es sehr hinter dem anderen Land steht und sich dafür interessiert, obwohl es in Deutschland aufgewachsen ist. Es zeigt in der Schule gute Leistungen [...]. (S17)

Die Bandbreite geht von Praktika im Rahmen des Studiums, über Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld Schule (inkl. im Ausland) bis hin zu Sprachkursen im In- und Ausland. In diesem Zusammenhang werden Erkenntnisse erwähnt, die für Lehrkräfte in einem mehrsprachigen Kontext hilfreich sein könnten.

In einem [...] Seminar ist mir aufgefallen, dass Menschen mit nichtdeutscher Nationalität, vor allem Fremdsprachler sich zum Teil besser mit deutschen Fachbegriffen aus der Syntax auskennen, da sie diese zum Teil vertiefter und detaillierter in Sprachkursen lernen. (S6)

Mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen

Ich habe für 6 Monate als Fremdsprachenassistentkraft auf La Réunion gearbeitet. Dabei habe ich als Deutsche in einem französischsprachigen Land/Kontext gelebt und den Schüler/innen meine Muttersprache beigebracht bzw. im Deutschunterricht mitgeholfen. Besonders interessant fand ich, die kulturellen Unterschiede kennenzulernen (faire la bise, etc.) und auch die Unterschiede im Schulsystem zu sehen. (S1)

In einem weiteren Fragenkomplex sollen die Studierenden begründen, warum sie die Begegnungen als wichtig erachten. Hierbei wurde die Frage, ob sie diese Begegnungen überhaupt als wichtig empfinden – welche ausschließlich mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ beantwortet werden kann – bewusst ausgelassen. Dies basiert auf der Erfahrung, dass für die Teilnehmer*innen an den vorigen Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit tendenziell Begegnungen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität eine wichtige Rolle spielten. Außerdem sollen beide Seminare, in denen die Studierenden befragt wurden, einen konstruktiven Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt vermitteln. Eine ablehnende Haltung wäre dieser Zielsetzung gegenüber kontraproduktiv und sollte daher nicht abgefragt werden. Zur Begründung, warum mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen privat und beruflich als besonders wichtig erachtet werden, geben die befragten Studierenden häufig Anlässe zur Wissens- und Horizonterweiterung an, die Art und Weise, wie die eigene Kultur wahrgenommen wird, die Reflexion und Wahrnehmung des jeweils Anderen, die Betrachtung gewisser Themen aus mehreren Perspektiven sowie die Sensibilisierung für andere Kulturen.

Durch andere Kulturen entwickle ich ein anderes Verständnis für bestimmte Verhaltensweisen [...] Personen aus anderen Kulturen. (S8)

Ich finde, dass eine gewisse Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen auch zur Allgemeinbildung gehört und das Zusammenleben von Menschen verschiedener sprachlicher und kultureller Hintergründe erleichtert. Durch Begegnungen dieser Art werden auch Vorurteile und Stigmata abgebaut, denn diese resultieren oftmals aus Nicht-Wissen. (S18)

Bei genauerer Betrachtung kann festgehalten werden, dass die Studierenden im privaten Bereich mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen gegenüber aufgeschlossen sind. Als zentrale Aspekte in Bezug auf die Rolle der mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen für die eigene Professionsentwicklung werden das Interesse sowie die Wertschätzung von Herkunftssprachen und -kulturen thematisiert. Eine Person kommentiert die Einbindung von Herkunftssprachen der Schüler*innen in den Morgenkreis, welche sie im Praktikum erlebte, folgendermaßen:

Ich finde diese Idee sehr schön, da man den Kindern somit vermittelt, dass auch deren Muttersprache wertgeschätzt und thematisiert wird und sie den anderen Kindern diese nahebringen dürfen. (S13)

Wichtig ist den meisten Studierenden auch, dass verschiedene Sprachen und Kulturen innerhalb einer Klasse konstruktiv integriert werden, wodurch Sprachbewusstheit gefördert, ein Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt und eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden können.

[...] die Lehrerin [hielt] eine Stunde, in der die Kinder die Bezeichnungen verschiedener Obstsorten kennenlernen sollten. Bevor sie den deutschen Obstnamen nannte, wollte sie von den Schüler*innen wissen, wie das Obst in ihrer Muttersprache heißt. Die Kinder stellten fest, dass es etliche Parallelen zwischen den Sprachen gab, und fühlten sich in ihrer sprachlichen Vielfalt wertgeschätzt, weil sie im Unterricht leider kaum auf ihre Muttersprache zurückgreifen durften. (S14)

Insgesamt sehen die befragten Studierenden die Rolle der Lehrkräfte als Vermittler*innen von Werten, Haltungen und Einstellungen.

Die ‚sprachliche und kulturelle Flexibilität‘ wurde mit Hilfe von subjektiven Theorien der Studierenden induktiv erhoben (Trautmann, 2012). Ein Vorteil dieses Verfahrens ist es, dass Innenperspektiven der befragten Personen differenziert und gegenstandsadäquat berücksichtigt werden können, wodurch eine Erarbeitung von Vorschlägen für konkrete Veränderungen von Konstrukten bzw. Handlungen ermöglicht wird (vgl. Wagner, 2016).

Sprachlich flexible Personen können nach Ansicht der befragten Studierenden v.a. ihr Handeln an die Situation bzw. die jeweilige(n) Kommunikationspartner*innen anpassen. Das Beherrschen mehrerer Sprachen könne dabei hilfreich sein.

Sie [eine sprachlich flexible Person] kommuniziert mit anderen Menschen in verschiedenen Sprachen und ist flexibel in der Verwendung, kann also von einer Sprache in die andere Sprache wechseln. (S8)

Sprachliche Flexibilität bedeutet für mich, dass eine Person in der Lage ist, auf mehreren Sprachen und spontan in unterschiedlichen (eher grundlegenden, weniger komplexen) Situationen zu reagieren. (S16)

Eine sprachlich flexible Person kann mit einer anderen Person kommunizieren, ohne dass beide dieselbe Sprache sprechen. Es kann auch mit Mimik, Gestik, usw. kommuniziert werden. (S7)

Kulturelle Flexibilität wird mit Werten wie Akzeptanz, Respekt, Offenheit und Interesse verbunden.

Eine Person, die kulturell flexibel ist, kann sich auf mehrere Kulturen einlassen, fühlt sich in den verschiedenen Kulturen auch wohl und begegnet neuen Kulturen offen. Sie kann beispielsweise entweder zwischen den Kulturen wechseln oder hat mehrere Kulturen „vermischt“ (z.B. beim Kochen/Essen). (S15)

Für sie ist es nicht schwierig, sich in multiplen kulturellen Kontexten zurechtzufinden, d.h. sie verstehen kulturelle Anforderungen [...]. (Wie verhalte ich mich in Situation XY? Was wird in Situation XY von mir erwartet?) (S4)

Ich denke, sie beharrt nicht auf der einzigen Richtigkeit ihrer Gewohnheiten und versucht, auch Gegensätzliches nebeneinander stehen zu lassen. (S5)

Die Gedanken der Studierenden spiegeln viele grundlegende Aspekte der unter „2. Identität vor dem Hintergrund mehrsprachiger und plurikultureller Begegnungen“ formulierten Definition wider. Den Befragten ist bewusst, dass die erworbenen Sprachen und Handlungsweisen hilfreich sein können, um sich in verschiedenen Kontexten und Situationen besser zurechtzufinden. Ebenfalls scheinen sie der Meinung zu sein, dass mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen das Anpassen des eigenen allgemeinen und sprachbezogenen Verhaltens an die Kommunikationspartner*innen erfordern, wodurch Akzeptanz, Respekt und Offenheit gefördert werden. In den Definitionen zeigt sich zwar keine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang der Begegnungen und der Flexibilität (z.B. dass sprachliche und kulturelle Flexibilität stark zusammenhängen und dennoch in gewissem Maß voneinander unabhängig sein können). Dies dürfte allerdings an der Erhebungsmethode liegen, mit einem Leitfadenterview könnte es möglicherweise besser thematisiert werden. Durch das Zurückgreifen auf subjektive Theorien der Befragten werden auch neue Aspekte der sprachlichen und kulturellen Flexibilität sichtbar:

- Spontaneität
- Wechsel zwischen Sprachen und Kulturen bzw. Vermischen der Kulturen (und Sprachen) in einer Situation
- Keine Notwendigkeit, die Sprache der Kommunikationspartner*innen zu beherrschen
- Verwendung von Elementen der nonverbalen Kommunikation

Die Definitionen zu den beiden Konstrukten deuten darauf hin, dass die Befragten für sprachliche und kulturelle Vielfalt sensibilisiert sind. Die erfassten Einstellungen zeigen, dass sie ihre sprachliche und kulturelle Flexibilität als relativ hoch einschätzen. In den Aussagen zu Sprachkenntnissen und Sprachpraxis ergibt sich eine große Bandbreite von Sprachen, die in verschiedenen Kontexten sowie mit Hilfe mehrerer Kommunikationsmittel und (sozialer) Medien verwendet werden. Die Studierenden haben außerdem sprachliche und kulturelle Heterogenität im Rahmen einer Tätigkeit im Unterricht im In- bzw. Ausland kennengelernt und gesehen, wie man mit ihr konstruktiv umgehen kann.

Wie gesagt, werde ich als zukünftige Lehrkraft [...] bestimmt einige Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben. Dies kann wunderbar als Sprungbrett für Sprachvergleich genutzt werden. Zudem kann man auch deren kulturelle Unterschiede mitberücksichtigen und einbeziehen. (S1)

Solche Erfahrungen wirken sich möglicherweise auf die berufsbezogene Professionalität aus, sodass die angehenden Lehrkräfte später eher in der Lage sind, sprachliche und kulturelle Vielfalt im Unterricht zu berücksichtigen. Auf der Basis eigener Erfahrungen könnten sie ebenfalls Empfehlungen für den Spracherwerb aussprechen bzw. eine Vorbildfunktion einnehmen und an der eigenen Biografie aufzeigen, dass einsprachige Identitäten keinesfalls einen ‚Normalfall‘ darstellen (vgl. Kresić, 2016).

4. Fazit

Die vorliegende Studie gibt Hinweise zum Einfluss der mehrsprachigen und plurikulturellen Begegnungen auf die sprachliche und kulturelle Flexibilität angehender Lehrkräfte. Aufgrund der Stichprobengröße dürfen die Ergebnisse keineswegs als repräsentativ verstanden werden. Vielmehr wurden Impulse gesetzt, die in weiteren Forschungsarbeiten ausgebaut bzw. validiert werden müssten. Hierbei könnten auch andere Zielgruppen, z.B. Lehrkräfte, in den Blick genommen werden. Hinsichtlich des Forschungsdesigns wäre es denkbar, Dialekte nicht bei den Herkunftssprachen mitzudenken, sondern separat neben diesen zu erheben. Studienteilnehmer*innen könnten außerdem zuerst danach gefragt werden, ob sie mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen als wichtig erachten, bevor sie auf deren Bedeutung für das eigene persönliche und berufliche Leben näher eingehen.

Wie auch schon die Untersuchung von Méron-Minuth (2022) belegt, sprechen die Aussagen der befragten Lehramtsstudierenden sowie ihre Beiträge in den beiden Seminaren, in denen die Befragung durchgeführt wurde, für die Thematisierung von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität in der universitären Bildung. Damit zukünftige Lehrpersonen dazu befähigt werden, angemessen und reflektiert mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Unterricht umzugehen, empfiehlt es sich aus unserer Sicht, nicht nur die Mehrsprachigkeits- und die Mehrkulturalitätsdidaktik, sondern auch die sprachliche und kulturelle Flexibilität und deren Zusammenhang mit Begegnungen zu diskutieren. Da Konstrukte der sprachlichen und kulturellen Flexibilität in Bezug auf die Identität angehender Lehrkräfte bislang nur wenig thematisiert wurden, wurde mit diesem Beitrag ein Versuch gewagt, diese möglichst realitätsnah abzubilden. Auch hier besteht Handlungspotenzial für weitere Arbeiten.

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D., & Hennig, E. M. (2014). Plurilingualism and Multiliteracies: Identity Construction in Language Education. In: D. Abendroth-Timmer & E. M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education* (23–37). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2021). Virtuelle Projekte in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung: Empirische Analysen zu Translanguaging-Prozessen. *Language Education and Multilingualism: The Langscape Journal*, 4, 15–34. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.18452/23384>.
- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A., & Trujillo Sáez, F. (2007). *Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education: A Training Kit*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? Haltungen zu und Umgang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik von Sprachlehrkräften in Österreich und Deutschland [online]. edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>.
- Candelier, M. (Koord.), Camilleri Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.F., Lörincz, I., Meißner, F. J., Schröder-Sura, A., Noguero, A., & Molinié, M. (2010). *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Version 3 – Mai 2010. Deutsche Fassung von Franz-Joseph Meißner und Anna Schröder-Sura*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf.
- De Costa, P. I. D., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, 101(Supplement 2017), 3–14. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1111/modl.12368>.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2019). *Forschendes Lernen und Mehrsprachigkeit*. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, https://www.youtube.com/watch?v=iMusPqx_z0I.
- Dirim, I., & Heinemann, A. (2016). Sprachliche Identität: Zur Problematik einer normativen Referenz. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 25–31. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.4>.
- Mepham, K. D., & Martinovic, B. (2018). Multilingualism and Out-Group Acceptance: The Mediating Roles of Cognitive Flexibility and Deprovincialization. *Journal of Language and Social Psychology*, 37(1), 51–73. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1177/0261927X17706944>.
- Ellis, E. M. (2016). “I May Be a Native Speaker but I’m Not Monolingual”: Reimagining All Teachers’ Linguistic Identities in TESOL. *TESOL Quarterly*, 50(3), 597–630. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1002/tesq.314>.
- Erikson, E. H. (1966). Das Problem der Ich-Identität. In: E. H. Erikson (Hrsg.), *Identität und Lebenszyklus* (123–215). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Erll, A., & Gymnich, M. (2013). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Everwien, A. (2010). Integration ungewollt: Fehlende Gelder behindern Chancen für Kinder an deutschen Schulen [online]. *Kontraste*. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, https://www.rbb-online.de/kontraste/ueber_den_tag_hinaus/migration_integration/integration_ungewollt.html.
- Fäcke, C. (2019). Mehrkulturalitätsdidaktik. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (52–56). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Fäcke, C. (2022). Bildungspolitische Entscheidungen zu Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Analyse zum Wechselverhältnis zwischen europäischer Sprachenpolitik und sprachpolitischen Entscheidungen in Deutschland. In: C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (29–47). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Franz, S. (2019). Sprachliche Identität konstruieren. In: J. Wild & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Sprachendidaktik: Eine Einführung in die Erst- und Zweitsprachendidaktik* (225–250). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Gnutzmann, C., Jakisch, J., & Rabe, F. (2014). Englisch als europäische Lingua franca: Identitätsentwürfe, Erfahrungen und Einstellungen von Studierenden. In: D. Abendroth-Timmer & E. M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education* (107–126). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG)*, 10(2), 102–109.
- Haim, O., Orland-Barak, L., & Goldberg, T. (2020). The Role of Linguistic and Cultural Repertoire in Novice Bilingual and Multilingual EFL Teachers' Induction Period. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 63–84. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1715412>.
- Haukås, S. A. (2016). Teachers' Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Heiland, T, Yağmur, S., & Matthes, E. (2022). Mehrsprachigkeit in Lehrplänen: Eine komparative Analyse. In: C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (49–68). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Horstmeier, M., Vali, S., & Heiland, T. (i. D.). Mehrsprachigkeitsdidaktik in der (universitären) Lehrkräftebildung. In: A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. E. Nett & K. Peuschel (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Münster: Waxmann.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Ikizer, E. G., & Ramírez-Esperanza, N. (2017). Bilinguals' Social Flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 957–969. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1017/S1366728917000414>.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York, NY: Routledge.
- Kianiparsa, P., & Vali, S. (2022). Teachers' Perspectives on Multilingualism and Language Pedagogy: A Qualitative Study in the Language Classroom. In: C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (157–175). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Kresić, M. (2016). Sprache und Identität. In: J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (122–140). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Krumm, H. J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (131–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Küster, L. (2017). Identität und Identitätsbildung. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (107–109). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Martin, M., & Anderson, C. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11, 1–9.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Méron-Minuth, S. (2018). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Méron-Minuth, S. (2022). Erzählungen migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender über ihre Schulerfahrungen und ihr berufliches Selbstverständnis als angehende Fremdsprachenlehrkräfte. In: C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (93–112). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Miller, J. (2009). Teacher Identity. In: A. Burns & J. C. Richards (Hrsg.), *Second Language Teacher Education* (172–181). New York: Cambridge University Press.
- Oerter R. (2020). Der Aufbau kultureller Identität im Spannungsfeld von Enkulturation und Akkulturation. In: T. Ringeisen, P. Genkova & F. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (67–80). Wiesbaden: Springer.
- Otwinowska, A. (2017). English Teachers' Language Awareness: Away with the Monolingual Bias? *Language Awareness*, 26(4), 304–324. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>.
- Plattdüütskbüro (2016). Plattdeutsch in der Grundschule [online]. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=DrY9zZ3HSu8>.
- Roche, J. (2013). Identität und Sprache. In: E. Burwitz-Melzer, F. Königs & C. Reimer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (233–246). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Rückl, M., Holzinger, G. Pruniaux, F., Guicheney, G., Brandner, I., Seeleitner, I., Fernández, C. D. L., E., Moriggi, R., & Kastenhuber, C. C. D. (2013). *Découvrons le français. Französisch interlingual*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Stadt Dortmund (Hrsg.) (2018). „Jede Sprache ist ein Schatz!“: Herkunftssprachlicher Unterricht in Dortmund [online]. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, https://www.youtube.com/watch?v=mQtweVg_OYA.
- Taylor, S. K., & Snoddon, K. (2013). Plurilingualism in TESOL: Promising Controversies. *TESOL Quarterly*, 47, 439–445. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://doi.org/10.1002/tesq.127>.
- Thiem, M. (2001). Tourismus und kulturelle Identität. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 47/2001, 27–31.

Mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen

- Trautmann, M. (2012). Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: S. Doff (Hrsg.), Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen (218–231). Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Vali, S., Horstmeier, M., & Heiland, T. (2021). Mehrsprachigkeit in der Augsburger Lehrerbildung: Bericht über ein Seminar. In: Die neueren Sprachen: Lehrerbildung. Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen für 2019 (2021) (60–69). Zwickau: GMF.
- Vali, S., Horstmeier, M., & Heiland, T. (2022). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (be)greifbar machen: Analyse mehrsprachiger Materialien aus einer universitären Lehrveranstaltung. In: C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien (217–241). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wagner, R. F. (2016). Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- White, K. K., Zion, S., & Kozleski, E. (2005). Cultural Identity and Teaching [online]. On Point series, National institute for urban school improvement: Arizona state university. Heruntergeladen: 11. Juli 2022, <https://firstschool.fpg.unc.edu/sites/firstschool.fpg.unc.edu/files/resources/documents/Cultural%20Identify%20and%20Teaching.pdf.h>.
- Yazan, B. (2018). A Conceptual Framework to Understand Language Teacher Identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(1), 21–48.

Anhang

Reflexion zu Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität der Studierenden

Personenbezogene Daten: Alter, Studiengang, Fachsemester, Art des Studiums (Erststudium, Zweitstudium)

Sprachkenntnisse und Sprachpraxis

- Wie viele Sprachen sprechen Sie, wie und in welchen Kontexten verwenden Sie diese? (Muttersprache – Zweitsprache – Fremdsprache)
 - Ich verwende diese Sprache im Alltag
 - Ich verwende diese Sprache im Urlaub
 - Ich verwende diese Sprache an der Uni
 - Ich verwende diese Sprache in anderen Kontexten und zwar... (bitte ergänzen)
- Kommunizieren Sie in dieser Sprache auch digital? Falls ja, nennen Sie bitte die Kommunikationsplattform, App, ...

Mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen

- Wie sind Sie im Hinblick auf Sprache und Kultur(en) aufgewachsen?
- Warum sind mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen für Sie persönlich wichtig?
- Warum sind mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen für Sie als angehende Lehrperson wichtig?

Sprachliche und kulturelle Flexibilität

- Was stellen Sie sich unter dem Begriff „sprachliche Flexibilität“ vor? Wie ist Ihrer Meinung nach eine Person, die sprachlich flexibel ist? Wie agiert sie? ...
- Was stellen Sie sich unter dem Begriff „kulturelle Flexibilität“ vor? Wie ist Ihrer Meinung nach eine Person, die kulturell flexibel ist? Wie agiert sie? ...

Selbstwahrnehmung

- Sind Sie sprachlich flexibel? (Trifft nicht zu – Trifft weniger zu – Trifft mehr zu – Trifft voll zu – nicht bewertbar)
- Sind Sie kulturell flexibel? (Trifft nicht zu – Trifft weniger zu – Trifft mehr zu – Trifft voll zu – nicht bewertbar)
- Welche Rolle spielen mehrsprachige und plurikulturelle Begegnungen für die Entwicklung Ihrer Identität in Bezug auf sprachliche und kulturelle Flexibilität?