

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

"Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen

Marie-Luise Volgger

Universität Wien - Institut für Romanistik
Universitätscampus (AAKH, Hof 8)
Garnisongasse 13
A-1090 Wien
Tel. 0043 (0)1 4277 42681
E-mail: marie-luise.volgger@univie.ac.at

Abstract. Im Rahmen der Tertiärsprachenforschung wird immer mehr gefordert, dass es Ziel eines mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts sein soll, den gesamten Sprach- und Kulturschatz der SchülerInnen in den Fremdsprachenlernprozess mit einzubeziehen und die LernerInnen im Rahmen von Bewusstmachung für die Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren. Dies gilt nicht nur für im schulischen Kontext erlernte Fremdsprachen, sondern ebenfalls für Spracherfahrungen resultierend beispielsweise aus einer durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gekennzeichneten Biografie. Vorliegender Beitrag stellt sich die Frage, was migrationsbedingt mehrsprachige FranzösischlernerInnen (d.h. SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache) selbst über die Rolle ihrer Mehrsprachigkeit beim Französischlernen denken. Anhand einer vergleichenden Zusammenschau sieben subjektiver LernerInnentheorien werden Ansatzpunkte für einen Französischunterricht entwickelt, in welchem den SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache das Potential ihrer mitgebrachten Mehrsprachigkeit bewusst gemacht werden soll.

In tertiary language research, scholars increasingly claim that foreign language teachers should integrate their students' entire linguistic and cultural background into their teaching and should sensitize the students to using their already existing multilinguality for further language learning by raising their awareness. This claim does not only apply to languages learned in a formal institutional setting, but also to language experiences resulting from a migratory background. The present study raises the question what multilingual learners of French with a migratory background (i.e., students with German as an L2) themselves think of the role of their multilinguality in the process of learning French. On the basis of a comparative analysis of seven subjective learner theories, several approaches for French language teaching aiming at raising students' awareness of the potential of their already existing multilinguality will be developed.

Schlagwörter: Subjektive Theorien, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, DaZ, Tertiärsprachenforschung, Französischlernen, Mehrsprachigkeitsbewusstheit

1. Erkenntnisinteresse

Was SchülerInnen über das Fremdsprachenlernen und -lehren denken stellt einen zentralen Faktor im komplexen Gefüge Fremdsprachenunterricht¹ dar, der das Lernen² von Fremdsprachen bzw. die Lernergebnisse erheblich beeinflussen kann. Denn FremdsprachenlernerInnen interpretieren und verarbeiten jegliche Information sowie jeden methodischen Zugang im Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund ihrer eigenen Vorstellungen über das Lehren und Lernen einer Fremdsprache (vgl. Grotjahn 1991). Um einen Fremdsprachenunterricht zu entwi-

ckeln, der im Rahmen sprachbewusstseinsfördernder Maßnahmen auf den Erwartungs- und Vorstellungshorizont der SchülerInnen inhaltlich sowie methodisch bestmöglich eingeht, ist es somit von Bedeutung, etwas über die individuellen Auffassungen der SchülerInnen über das Fremdsprachenlernen und -lehren zu wissen. Dies kann Aufschluss darüber geben, wo Bewusstmachung ansetzen kann: Welche Konzepte sind Bestandteile der Reflexion der Lernenden, welche Wertigkeiten und Prioritäten setzen sie, welche Aspekte spielen (noch) (k)eine Rolle? Dieser Stellenwert der subjektiven Theorien³ von SchülerInnen für die Entwicklung von Fremdsprachenunterricht ist für vorliegenden Beitrag insofern von Belang, als sich dieser die Frage stellt, welche Vorstellungen FranzösischlernerInnen über die Rolle von Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess haben; denn Erkenntnisse aus dem Bereich der Tertiärsprachenforschung⁴ weisen darauf hin, dass Mehrsprachigkeit katalytische Effekte für das Lernen von Sprachen haben kann und vorhandene Sprachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht genutzt werden sollten (vgl. Punkt 2). Wenn man nun einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht, der die SchülerInnen für die Nutzung ihrer eigenen Mehrsprachigkeit sensibilisiert, konzipieren und auch durchführen will, scheint es nützlich, etwas darüber zu wissen, was die SchülerInnen selbst über die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen denken, denn „attempts to initiate innovation in the foreign language classroom that are not based on knowledge about the learners' and teachers' subjective theories may be doomed to failure“ (Grotjahn 1991: 208).

Ziel vorliegender Untersuchung⁵ ist es nun festzustellen, welchen Stellenwert SchülerInnen ihrer Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen zuschreiben: Welche Vorstellungen haben sie über die Rolle ihrer Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess? Inwiefern kann ihre so ermittelte "Mehrsprachigkeitsbewusstheit" (vgl. Punkt 3) für einen schulischen Fremdsprachenunterricht, der den SchülerInnen das Potential ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst machen will, genutzt werden? In vorliegendem Beitrag werden "migrationsbedingt lebensweltlich mehrsprachige TertiärsprachenlernerInnen des Französischen" fokussiert, d.h. SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, die aufgrund ihrer Migrationserfahrung in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben und als zweite schulische Fremdsprache (nach Englisch) Französisch lernen. Der Begriff der "lebensweltlichen Mehrsprachigkeit" wurde in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung von Gogolin (1988) eingeführt, um das Besondere an der Sprach-Lebenssituation zwei- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zu bezeichnen (vgl. auch Gogolin 2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist der Mehrsprachigkeit innerhalb des Kontextes schulischen Fremdsprachenunterrichts entgegengesetzt, wobei die Grenzen zwischen den beiden Bereichen oft auch fließend sind (vgl. Hu 2003). Das Erkenntnisinteresse vorliegender Studie liegt in den subjektiven Theorien migrationsbedingt lebensweltlich mehrsprachiger LernerInnen über die Rolle ihrer eigenen Mehrsprachigkeit in ihrem Französischlernprozess. Folgende Fragen stehen hierbei im Zentrum:

- Auf welche Art sind sich die migrationsbedingt mehrsprachigen LernerInnen ihrer Mehrsprachigkeit bewusst?
- Wie nehmen sie verschiedene Aspekte ihrer Mehrsprachigkeit wahr und wie bewerten sie diese?
- Welchen Stellenwert räumen sie ihrer Mehrsprachigkeit für ihr eigenes Französischlernen ein?

Und in weiterer Folge: Inwiefern bieten die subjektiven Theorien der LernerInnen Ansatzpunkte für einen Französischunterricht, der den SchülerInnen das Potential ihrer mitgebrachten Mehrsprachigkeit für das weitere Fremdsprachenlernen bewusst machen und sie für eine Nutzung ihrer eigenen migrationsbedingten, lebensweltlichen Mehrsprachigkeit sensibilisieren will?

2. Mehrsprachigkeit macht einen Unterschied beim Lernen von Sprachen

Den Hintergrund für dieses Forschungsinteresse bilden Entwicklungen im Rahmen der Tertiärsprachenforschung seit den 1990er Jahren, die oft als Paradigmenwechsel in der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung bezeichnet werden (vgl. Hufeisen 2005). Man entdeckte, „dass es einen [qualitativen und quantitativen] Unterschied zwischen dem Lernen der ersten und jenem weiterer Fremdsprachen gibt“ (Vetter 2006: 172) und man begann, diesen Unterschied zu analysieren. Das Ergebnis sind neu entwickelte Modelle zum multiplen Spracherwerb, die auf Transfer- und Interaktionsphänomene zwischen den vorhandenen Sprachen eingehen und auch andere das Sprachenler-

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

nen beeinflussende Faktoren diskutieren, wie beispielsweise Sprachbewusstheit⁶ (vgl. Hufeisen 2005). Zur Beschreibung dieses multiplen Sprachenlernens stehen eine Reihe von Modellen zur Verfügung (vgl. Aronin & Ò Laoire 2004; Groseva 1998; Herdina & Jessner 2002; Hufeisen 1998; Meißner 2003; Williams & Hammarberg 1998).⁷ Zudem weisen Befunde aus der Tertiärsprachenforschung darauf hin, dass beim Tertiärspracherwerb beschleunigende Rückkoppelungseffekte existieren. Mehrsprachigkeit scheint einen Unterschied beim Lernen von Sprachen zu machen (vgl. z.B. Cenoz 2003; Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; De Angelis 2007; Dentler, Hufeisen & Lindemann 2000; Hufeisen & Lindemann 1998; Jessner 2006; Perales & Cenoz 2002). Im Dynamischen Mehrsprachigkeitsmodell (DMM) stellen Herdina & Jessner (2002) eine theoretische Modellierung von Mehrsprachigkeit zur Verfügung, die diesen Unterschied mehrsprachiger SprachlernerInnen gegenüber einsprachigen im Rahmen der Dynamischen Systemtheorie konzipiert. An dieser Stelle sollen nun die Hauptcharakteristika des DMM dargestellt werden, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, es in seiner ganzen Komplexität zu beschreiben. Das DMM nimmt an, dass sich mehrsprachige Systeme von einsprachigen insofern unterscheiden, als sie Faktoren ausbilden, die letzteren fehlen. Mehrsprachige entwickeln Sprachlern-, Sprachmanagement- sowie Sprachbewahrungsfertigkeiten, die alle zur Entwicklung einer erhöhten *metalinguistic awareness* und so zu einer Veränderung der Qualität des Sprachenlernens bei Mehrsprachigen beitragen. Diese Fertigkeiten äußern sich zudem in einem verstärkten multilingualen Monitor, der die Sprachproduktion korrigiert, nutzbare Ressourcen (z.B. für Transfer) aktiviert oder auch Sprachen bewusst auseinander hält. Dieser multilinguale Monitor wird im DMM als Teil des sogenannten M-Faktors beschrieben. Das DMM wurde deshalb für vorliegenden Beitrag herausgegriffen, da es zum einen mit dem M-Faktor jenen Bereich definiert, der Gegenstand der zu erhebenden subjektiven Theorien der SchülerInnen sein soll; zum anderen beruht es auf einer Mehrsprachigkeitskonzeption, die sich nicht nur auf schulische Fremdsprachen bezieht, sondern jegliche, auch lebensweltliche Mehrsprachigkeit in die Modellierung integriert.

Aus den oben dargestellten theoretischen und empirischen Befunden ergeben sich Implikationen für den Fremdsprachenunterricht: Tertiärsprachendidaktische Mehrsprachigkeitskonzepte beziehen explizit die kognitiven und emotionalen sprachlichen Vorerfahrungen in den Fremdsprachenunterricht mit ein, denn man kann im Unterricht auf vorher gelernte Sprachen aufbauen und soll auf nachher zu lernende vorbereiten. Zudem rücken die Abkehr von der muttersprachlichen Kompetenz als Zielvorstellung, die Hinwendung zu Teilkompetenzen, zur Sprachbewusstseinsförderung und zur Nutzung verwandtschaftlicher Beziehungen in Sprachfamilien im Sprachunterricht eine mehr- und nicht nur zielsprachige Kompetenz in den Mittelpunkt (vgl. z.B. Christ 2001; Cook 2001, 2004; Hufeisen & Lindemann 1998; Hufeisen & Lutjeharms 2005; Hufeisen & Neuner 2003; Meißner 1995, 2002, 2003, 2004; Meißner & Reinfried 1998). Der Fokus der (v.a. empirischen) fremdsprachendidaktischen Mehrsprachigkeitsforschung ist jedoch vielfach auf systematisch erlernte Sprachen gerichtet (vgl. Hu 2003). Die migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit bleibt oft ausgeblendet, obwohl FremdsprachenlehrerInnen aufgrund von Migrationsprozessen zunehmend mit linguistisch heterogenen Klassen konfrontiert sind: In den EU-Mitgliedsstaaten etwa, die an der PISA-Studie 2006 teilgenommen haben, sprechen durchschnittlich ca. 7% der Jugendlichen zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache (Eurydice 2008). In Österreich beträgt der Anteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an den Schulen insgesamt 16,2%, in den allgemein bildenden Pflichtschulen sogar 20,7% (Schuljahr 2007/08) (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009).

Für empirische Forschungsarbeiten, welche die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kontext des Fremdsprachenunterrichts fokussieren, soll hier exemplarisch auf Folgende verwiesen werden: Hu (2003) betrachtet in einer anthropologisch-ethnografischen Fallstudie den Umgang mit migrationsbedingter, lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht aus der Perspektive der Lernenden und Lehrenden zweier unterschiedlicher Schultypen. Im Mittelpunkt der Erhebung von Fäcke (2006) stehen die mentalen Prozesse mono- oder mehrkulturell sozialisierter Jugendlicher bei deren Auseinandersetzungen mit im fremdsprachlichen Literaturunterricht gelesenen literarischen Texten. De Florio-Hansen (2008) entwickelt Ideen, wie der Französischunterricht zu einem Gesamtsprachenkonzept beitragen kann, das auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen einbezieht, und Rück (2009) geht den Unterschieden in den Auffassungen einsprachig und mehrsprachig sozialisierter Lernender über das Fremdsprachenlernen nach. Aus diesen Studien geht u.a. hervor, dass es Ziel eines mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts sein sollte, den gesamten bereits mitgebrachten Sprach- und Kulturschatz der

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

SchülerInnen in den Fremdsprachenlernprozess mit einzubeziehen (vgl. auch De Florio-Hansen 2006; Krumm 2004); dies gilt ebenfalls für Lernerfahrungen resultierend beispielsweise aus einer durch migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit gekennzeichneten Biografie.

Die bis hierhin entwickelten Überlegungen lassen sich pointiert – und daher auch dementsprechend verkürzt – in einem Satz wie folgt zusammenfassen: Mehrsprachigkeit macht einen Unterschied beim Lernen von Sprachen, denn wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen. Nun ist es das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags, zu untersuchen, was die SchülerInnen selbst über genau diesen Unterschied und die Rolle ihrer Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen denken. Im Rahmen einer explorativ-interpretativen Untersuchung wird der Blick auf verschiedene SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache und unterschiedlichen, durch migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit geprägten Biographien gelenkt. Es soll deren Mehrsprachigkeitsbewusstheit nachgegangen werden, um zu ermitteln, inwiefern diese ein Potential darstellt, das für das Lernen und Lehren des Französischen als Tertiärsprache genutzt werden kann. Der Fokus liegt auf den Vorstellungen der SchülerInnen über die Rolle ihrer eigenen migrationsbedingten, lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess. Daher erfordert die zu untersuchende Fragestellung keinen Einbezug von „Kontrollgruppen“, d.h. lebensweltlich einsprachigen bzw. rein schulisch mehrsprachigen SchülerInnen, um etwa die Auffassungen der einzelnen Gruppen zu vergleichen, denn letztere beiden verfügen schon *per definitionem* über keine lebensweltliche Mehrsprachigkeit, auf die in der Fragestellung fokussiert wird. Die subjektiven Theorien der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache über die Rolle ihrer migrationsbedingten, lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess sollen in ihrer Individualität für sich stehen; für einen Vergleich der Auffassungen einsprachiger und mehrsprachiger Lernender über das Fremdsprachenlernen vgl. Rück (2009); eine Untersuchung subjektiver Theorien monolingual sozialisierter SchülerInnen darüber, wie Fremdsprachenlernen funktioniert, findet sich in Kallenbach (1996).

3. Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen: eine Arbeitsdefinition

Um die Vorstellungen der LernerInnen über die Rolle ihrer Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenlernprozess empirisch erheben zu können, ist es notwendig, einen konzeptuellen Zugang zu diesen zu entwickeln. Die Arbeitsdefinition der "Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen", die für ein Dissertationsprojekt entworfen wurde (Volgger in Vorbereitung), soll dazu dienen. Wie bereits Vetter (2006, 2008a, 2008b) in ihrer Untersuchung zu den Vorstellungen von FranzösischlehrerInnen über den Objektbereich Mehrsprachigkeit feststellt, wird auch für die vorliegende Studie betont, dass die Ansichten von Personen in Bezug auf Mehrsprachigkeit nicht gleichzusetzen sind mit der stärker entwickelten Sprachbewusstheit bei Mehrsprachigen, wie sie beispielsweise im DMM (Herdina & Jessner 2002) konzipiert ist. Es ist nicht Ziel vorliegender Studie, zu untersuchen, ob mehrsprachige SchülerInnen über eine höhere Sprachbewusstheit als Monolinguale verfügen und sie daher etwa tatsächlich andere Strategien beim Sprachenlernen anwenden. Solch eine Fokussierung würde ein über Interviewdaten hinaus gehendes Forschungsdesign erfordern. Vielmehr geht es um die Frage, was die SchülerInnen selbst in ihren individuellen subjektiven Theorien über die Rolle ihrer Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess denken, d.h. z.B. inwiefern die Jugendlichen glauben, dass ihre vorhandene Mehrsprachigkeit ihnen beim Französischlernen hilft.

Diese Vorstellungen der SchülerInnen sollen mit Hilfe der "Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen" erfasst und beschrieben werden. Um eine Arbeitsdefinition letzterer zu entwickeln, erwiesen sich Konzepte, die im Bereich der Forschungen zu *language awareness* entwickelt wurden, als nützlich. *Language awareness* und subjektive SprachlernerInnentheorien werden in der Forschung zunehmend miteinander in Verbindung gebracht (Knapp-Potthoff 1997; House 1998; Gnutzmann 2003; Morkötter 2005).⁸ So definiert Knapp-Potthoff (1997) beispielsweise *language awareness* als subjektive LernerInnentheorie über Sprache(n) und Sprachenlernen. Einige der für die Ausarbeitung der Mehrsprachigkeitsbewusstheit profitablen *language awareness*-Konzeptionen sollen in der Folge herausgegriffen und in aller Kürze näher beschrieben werden, um die Gestaltung der Arbeitsdefinition nachvollziehbar zu machen. So stützt sich diese etwa auf Rampillons (1997)

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

Unterteilung von *language awareness* in eine *linguistic awareness* (Wissen über Sprache und sprachliche Fertigkeiten), *communicative awareness* (Wissen über Funktionsweisen von Sprache und Kommunikationsstrategien sowie Anwendung dieser Strategien) und *learning awareness* (Wissen über Lern-, Denk- und Problemlösungsstrategien und die Fertigkeit, diese anzuwenden). Zudem floss Knapp-Potthoffs (1997) instrumentelle und emanzipatorische Funktion von *language awareness* ein. Die Arbeitsdefinition der Mehrsprachigkeitsbewusstheit basiert im Besonderen auf weit gefassten Konzeptualisierungen von *language awareness*, wie sie u.a. etwa bei Wolff (1993) oder Thomas (1992) zu finden sind, die diese als die Fähigkeit sehen, Sprache in ihrer Struktur und Funktion wahrzunehmen und bewusst darüber reflektieren zu können. Außerdem erwies sich Morkötters (2005) Definition der Sprachbewusstheit als drei miteinander interagierende Ebenen als fruchtbar; sie sieht Sprachbewusstheit als ein individuelles dynamisches Gefüge von Kognitionen, Einstellungen und Emotionen einer Person zu Sprache(n) und zum Lernen und Lehren von Sprachen, als ein Mittel des Sprachenlernens sowie als Ziel an sich. Vettors (2006, 2008a, 2008b) Konzeption der Sprachenbewusstheit von LehrerInnen kann ebenfalls als profitabel für vorliegende Arbeitsdefinition gesehen werden, da diese *language awareness* mit Mehrsprachigkeit in Verbindung setzt und sich an der Schnittstelle dieser beiden Theoriebausteine sowie dem Drei-Komponenten-Modell der Einstellung (Dörner & Selg 1996; Meinefeld 1992; Rosenberg & Hovland 1960) verortet.

Basierend auf den bis hierhin beschriebenen Überlegungen wurde eine dreigliedrige Arbeitsdefinition der "Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen" entwickelt: Diese wird als subjektive LernerInnentheorie erfasst, welche sich auf drei miteinander verzahnten Ebenen manifestiert:

1. Einstellungen der LernerInnen gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit und deren Rolle im Fremdsprachenlernprozess (kognitive Ebene)
2. Einstellungen der LernerInnen gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit als Mittel zum Sprachenlernen (instrumentelle Ebene)
3. Einstellungen der LernerInnen gegenüber der Bewusstmachung der kognitiven und instrumentellen Ebene der Mehrsprachigkeitsbewusstheit (emanzipatorische Ebene)

Die dritte (emanzipatorische) Ebene kann als eine Art Metaebene über den beiden erstgenannten gesehen werden, da sie eine Reflexion der beiden ersten Ebenen voraussetzt und sowohl retro- als auch prospektive Züge enthalten kann – im Gegensatz zur kognitiven und instrumentellen Ebene, von denen anzunehmen ist, dass sie in den subjektiven Theorien der SchülerInnen v.a. retrospektiv entwickelt werden. Dieser sowohl retro- als auch prospektive Charakter liegt in der Natur subjektiver SprachlernerInnentheorien:

Ein solcher Reflexionsprozeß dokumentiert zum einen eine rückblickende Bewertung des erlebten Fremdsprachenunterrichts, zum anderen manifestiert sich in subjektiven Theorien die Erwartungshaltung, die jemand an nachfolgende Aneignungskontexte heranträgt (Kallenbach 1996: 75f).

Durch die Verwendung des Terminus "Einstellungen" auf allen drei Ebenen der Arbeitsdefinition wird das Drei-Komponenten-Modell der Einstellung (Dörner & Selg 1996; Meinefeld 1992; Rosenberg & Hovland 1960) in die Konzeption integriert, das sich aus den drei Bereichen Kognition, Affektion und Performanz zusammensetzt.

Mehrsprachigkeitsbewusstheit wird somit als ein auf drei Ebenen miteinander interagierendes Set von Einstellungen erfasst. Eine Operationalisierung der Arbeitsdefinition mit Hilfe des Konzepts der Einstellung liegt darin begründet, dass das Drei-Komponenten-Modell bereits in zahlreichen holistischen Definitionen von *language awareness* angelegt ist (vgl. Donmall 1985; James & Garrett 1992; Luchtenberg 1998; Svalberg 2007) und sich in rezenten empirischen Arbeiten als eine fruchtbare Grundlage für die empirische Operationalisierung sowohl von *language awareness* als auch von subjektiven Theorien erwies (vgl. Abendroth-Timmer 2004; Kallenbach 1996; Morkötter 2005; Vetter 2006, 2008a, 2008b). Hierbei steht natürlich außer Frage, dass der Weg über das Konzept der Einstellung nur einer von mehreren möglichen ist. Es lässt sich – wie bei jeder Form der Konzeptualisierung – naturgemäß nicht vermeiden, dass mit dieser ein gewisses Maß an Reduktion von Komplexität einhergeht. Dem kann nur in der Form begegnet werden, dass die Konzeptualisierung auf die Forschungsfrage ausgerichtet, begründet und theoriebasiert erfolgt. Zudem ist gerade bei vorliegendem Untersuchungsgegenstand eine konzeptuel-

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

le Eingrenzung notwendig, wie Morkötter (2005: 6) ausführte: „Trotz einer möglichst umfassenden Konzeption von Sprachbewusstheit (...) ist angesichts des diffusen Charakters dieses Konzeptes eine Konkretisierung des Untersuchungsgegenstandes unumgänglich, wenn es darum gehen soll, einem gegenseitigen Verstehen zumindest nahe zu kommen.“

Für vorliegende Arbeitsdefinition lässt sich zusammenfassen, dass sich die drei Ebenen der Mehrsprachigkeitsbewusstheit als Einstellungen manifestieren und somit jeweils kognitive, affektive und performative Anteile enthalten. Dem wurde im Aufbau des Interviewleitfadens sowie in der Datenanalyse Rechnung getragen (vgl. Punkt 4.2). Zwischen der Bezeichnung der ersten Ebene der Mehrsprachigkeitsbewusstheit als kognitive Ebene und der kognitiven Komponente der Einstellung (Drei-Komponenten-Modell), die einen integralen Bestandteil der einzelnen Ebenen der Mehrsprachigkeitsbewusstheit darstellt, besteht eine begriffliche Überschneidung. Daher wird erstere als "kognitive Ebene" bezeichnet; in Bezug auf das Drei-Komponenten-Modell wird von "kognitiven Komponenten" gesprochen.

4. Methodologie/ Methodik

4.1 Fremdsprachenlernen und -lehren aus der Sicht des Subjekts: Ermittlung subjektiver Theorien

Methodisch ist vorliegende Untersuchung im Umkreis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988) angesiedelt, das zur Ermittlung der Innensicht von Personen zu bestimmten Gegenständen dient. Die Grundannahmen des FST und die Anlehnung an dieses im Rahmen der Untersuchung zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen soll in der Folge komprimiert beschrieben werden. Für eine ausführliche Darstellung wird auf die sich in Vorbereitung befindliche Dissertation verwiesen (Volgger in Vorbereitung).

Im Bereich der Fremdsprachenforschung existieren bereits zahlreiche Arbeiten, welche die Innenperspektive der am Fremdsprachenunterricht beteiligten Personen in den Blick nehmen. Dies geschieht auch oft ohne explizite Bezugnahme auf das FST. Es existiert bereits eine Vielzahl von Begriffen für die Bezeichnung der Innensicht von FremdsprachenlernerInnen und -lehrerInnen. An dieser Stelle soll auf die Übersicht in Grotjahn (1998) sowie auf Kallenbach (1996) und Rück (2009) verwiesen werden, die eine Zusammenschau von Forschungsarbeiten bieten, die sich mit den Vorstellungen von am Fremdsprachenunterricht beteiligten Personen über das Fremdsprachenlernen beschäftigen. Im Bereich der Forschungsarbeiten, die explizit "subjektive Theorien"⁹ erheben, sich auf das FST beziehen und sich an dieses in unterschiedlichem Maße anlehnen, können beispielsweise Kallenbachs (1996) Beitrag zu subjektiven Theorien von FremdsprachenlernerInnen, Casparis (2003) Arbeit zum beruflichen Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen oder Berndts (2000) Untersuchung der subjektiven Theorien zweier FremdsprachenlernerInnen im Seniorenalter genannt werden. Weiters fallen in dieses Gebiet – ohne hierbei Anspruch auf eine exhaustive Liste zu erheben – die Arbeiten von Schmelter (2004), der subjektive Sprachlerntheorien zum Fremdsprachenlernen im Tandem untersucht, Morkötter (2005), welche die Wahrnehmungen von FremdsprachenlernerInnen und -lehrerInnen zur Rolle von *language awareness* für das Fremdsprachenlernen in den Blick nimmt sowie Richert (2009), die den Einfluss von subjektiven Theorien auf selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen mittels e-learning erforscht.¹⁰

Im Rahmen des FST hat das Konstrukt "subjektive Theorie" eine präzise Bedeutung und wird als strukturell und funktional analog zu wissenschaftlichen Theorien konzipiert. Der Mensch an sich wird hierbei als autonomiefähiges, reflexives und intentionales Subjekt betrachtet (vgl. dazu die Diskussion zur Bedeutsamkeit des Menschenbildes in der Fremdsprachendidaktik in Bleyhl 2004; Grotjahn 2005; Kurtz 2003).

Subjektive Theorien erfasst Groeben (1988: 19) in der weiten Variante wie folgt:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.

Dieser weiten Definitionsvariante können nach Groeben (1988) auch Konzepte wie Alltagstheorie, naive Theorie oder Laientheorie etc. zugeordnet werden. In der engen Variante der subjektiven Theorien kommen zwei weitere Definitionsmerkmale hinzu: Subjektive Theorien müssen im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar sein und ihre Akzeptierbarkeit als objektive Erkenntnis ist zu prüfen. Aus diesen beiden zusätzlichen Merkmalen ergibt sich eine zwei-phasige Forschungsstruktur des FST (vgl. Schlee 1988): In der ersten Phase wird mit Hilfe qualitativer Verfahren zunächst der Inhalt der subjektiven Theorie erhoben, deren Struktur in einem weiteren Teilschritt rekonstruiert wird. Hierbei kann auf verschiedene Techniken zurückgegriffen werden, wie beispielsweise die Struktur-Lege-Technik (SLT) (vgl. Scheele & Groeben 1988). Zur Sicherung der Rekonstruktionsadäquanz, d.h. zur Absicherung, dass die rekonstruierte subjektive Theorie tatsächlich den Kognitionen des/der Untersuchungspartners/in entspricht, ist die ermittelte subjektive Theorie dann im Dialog-Konsens kommunikativ zu validieren. Eine ausführliche Darstellung der Anwendung der SLT bei der Erforschung subjektiver SchülerInnentheorien über das Fremdsprachenlernen findet sich in Kallenbach (1996). Die auf die erste folgende zweite Forschungsphase dient der empirischen Überprüfung, ob der rekonstruierten subjektiven Theorie Realitätsadäquanz sowie handlungsleitende Funktion zukommt, d.h. inwieweit die subjektiven Theorien mit entsprechenden fachwissenschaftlichen Theorien übereinstimmen und in welchem Ausmaß die subjektive Theorie tatsächlich das Handeln des/der subjektiven Theoretikers/in bestimmt (explanative Validierung).¹¹ Die beiden Ansätze der kommunikativen sowie v.a. der explanativen Validierung werden im Bereich der Fremdsprachenforschung oft auch als problematisch angesehen. An dieser Stelle wird auf die Zusammenstellungen der Diskussion in Caspari (2001), Grotjahn (1998), Kallenbach (1996), Morkötter (2005) sowie Schmelter (2004) verwiesen.

Die vorliegende Untersuchung zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlerInnen basiert nun insofern auf dem FST, als sie in ihrem Verständnis subjektiver Theorien in die Definition Groebens (1988) einzuordnen ist. Jedoch sind – wie bereits Morkötter (2005) in ihrer Studie zu *language awareness* und Mehrsprachigkeit feststellte – zwei gegenstandsindizierte Abänderungen notwendig. Mit Caspari (2001), die sich auf Steinke (1999) bezieht, soll hier angemerkt werden, dass sowohl eine Orientierung an kodifizierten methodischen Verfahren wie dem FST als auch Gegenstandsangemessenheit als Gütekriterien qualitativer Forschung gelten. Um dem Vorwurf eines methodischen Eklektizismus zu entgehen, werden daher in der Folge Abänderungen innerhalb des FST unter Bezugnahme auf die zu erforschende Mehrsprachigkeitsbewusstheit begründet, vgl. dazu auch die kritische Zusammenschau von Forschungsarbeiten innerhalb des FST in Grotjahn (1998). Die zu untersuchenden subjektiven LernerInnentheorien sind vorwiegend auf einer Metaebene angesiedelt und beziehen sich primär auf berichtete mentale und somit nicht beobachtbare Handlungen. Außerdem wird ein direktes Schließen von geäußerten Motiven auf beobachtbares Handeln (sowie die umgekehrte Richtung) grundsätzlich als problematisch angesehen (vgl. Caspari 2001: 241, 2003: 74). Durch die geforderte explanative Validierung wird zudem der Geltungsbereich subjektiver Theorien erheblich eingeschränkt, nämlich auf handlungsleitende Kognitionen für umgrenzte Situationen, Phänomene mit einer kausalen Verbindung zwischen subjektiver Theorie und Handlung, zeitstabile subjektive Theorien und isolierte Handlungen (vgl. Steinke 1999: 62ff). Schließlich liegt in der im FST erfolgten Betonung der Innensicht mit der gleichzeitigen Forderung nach Prüfung der Realitätsadäquanz einer subjektiven Theorie durch Außenbeobachtung ein Widerspruch an sich (vgl. Schart 2001: 57, zitiert nach Morkötter 2005: 18). Zudem bringt eine explanative Validierung mit sich, dass die subjektiven Theorien bereits in der Erhebungs- oder in der darauf folgenden Validierungssituation auf einen beobachtbaren Ausschnitt reduziert werden.

Subjektive Theorien zeichnen sich aber gerade dadurch aus, dass sie weitreichende Sinnzusammenhänge herstellen, in denen Bezüge entwickelt und affektive Standpunkte von den Befragten rekonstruiert und begründet werden können, die über einen durch die Beobachtung festgelegten zeitlichen und räumlichen Rahmen hinausgehen können und sollen und dem direkten Aktionsdruck entzogen sind (Kallenbach 1996: 70).

Aufgrund der hier genannten Argumente soll der vorliegende Untersuchungsgegenstand keiner explanativen, sondern lediglich einer kommunikativen Validierung unterzogen werden. Eine weitere Abänderung in Bezug auf die

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

Definition von Groeben et al. (1988) ergibt sich, da bei der Mehrsprachigkeitsbewusstheit neben den im FST beschriebenen Kognitionen auch Affektionen sowie performative Aspekte (v.a. berichtete mentale Handlungen) erfasst werden, denn das Drei-Komponenten-Modell der Einstellung stellt einen integrativen Bestandteil der Arbeitsdefinition dar (vgl. Punkt 3).¹²

Als subjektive Theorie wird in vorliegender Studie im Gespräch aktualisiertes und deshalb rekonstruierbares subjektives Wissen der SchülerInnen gefasst (vgl. Kallenbach 1996; Schmelter 2004) – im Gegensatz zu bspw. Caspari (2003) und Morkötter (2005), welche bereits vor Beginn der Datenerhebungsphase vorhandenen Kognitionen der Befragten Theoriestatus einräumen.

Dementsprechend schlägt sich das FST im Forschungsprozess vorliegender Arbeit nieder: In leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews (Witzel 1985) werden die Vorstellungen der SchülerInnen zur Rolle ihrer Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess erhoben, aus welchen dann die subjektiven Theorien der SchülerInnen rekonstruiert und in einem weiteren Gespräch kommunikativ validiert werden. Zum einen hat die Untersuchung zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit somit stark ideografischen Charakter, d.h. das Interesse gilt zunächst dem Individuum, dessen Sicht in der Analyse seiner individuellen subjektiven Theorie nachvollziehbar gemacht werden soll. Zum anderen ist es auch ein Ziel, das inhaltliche Spektrum der subjektiven Theorien der LernerInnen aufzuzeigen.¹³ Dazu soll zusätzlich zu vertiefenden Einzelfallanalysen eine thematische Querauswertung der Interviews dienen, worauf sich auch der vorliegende Beitrag bei der Präsentation erster Ergebnisse konzentrieren wird (vgl. Punkt 5).

4.2 Zur Datenerhebung und Datenanalyse

Die Erhebung der Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen wurde in einer Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schule (BMHS) in Wien (5. Gemeindebezirk) durchgeführt, welche – entgegen dem gesamtösterreichischen Trend – als BMHS einen hohen Anteil lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen aufweist.¹⁴ Sieben Interviews mit migrationsbedingt lebensweltlich mehrsprachigen FranzösischlernerInnen (d.h. Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache) in zwei Lerngruppen wurden zur Ermittlung der subjektiven LernerInnentheorien durchgeführt, wobei als Kriterium für die Auswahl der InterviewpartnerInnen Freiwilligkeit herangezogen wurde. Die Fragen des Interviewleitfadens wurden absichtlich allgemein und breit formuliert, um den Jugendlichen möglichst viel Spielraum für die Verbalisierung ihrer individuellen subjektiven Standpunkte sowie eigene Schwerpunktsetzungen zu gewähren. Ein genaueres Nachfragen erfolgte, wenn erforderlich, erst in einem zweiten Schritt. So soll versucht werden, dem Postulat des FST zu entsprechen, die individuellen Sichtweisen der Befragten möglichst wenig mit von außen vorgegebenen Kategorien, sondern eher in freien Erzählphasen zu erfassen (vgl. König 1995). Der Interviewleitfaden ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil des Leitfadens enthält Fragen zu Sprachbiografie und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit der SchülerInnen, der zweite ermittelt auf der Grundlage der Arbeitsdefinition deren Mehrsprachigkeitsbewusstheit. Um letztere in ihren drei Ebenen (kognitiv, instrumentell, emanzipatorisch) zu erheben, enthält der Leitfaden Fragen zu folgenden Themenkomplexen:

Kognitive Ebene:

- Selbstwahrnehmung als mehrsprachig/ Definition von Mehrsprachigkeit
- Ziel des Französischunterrichts
- Tertiärsprachenlernen als neue Qualität des Sprachenlernens
- Rolle der (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess

Instrumentelle Ebene:

- Herstellen interlingualer Bezüge beim Französischlernen
- Nutzung von Fremdsprachenlernstrategien
- Nutzung von Kommunikationsstrategien

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

Emanzipatorische Ebene:

- Thematisieren der (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit im Französischunterricht
- Thematisieren interlingualer Bezüge im Französischunterricht
- Thematisieren von Fremdsprachenlernstrategien im Französischunterricht
- Thematisieren von Kommunikationsstrategien im Französischunterricht

Im Sinne des Drei-Komponenten-Modells der Einstellung wird jeweils ermittelt, welche Vorstellungen die SchülerInnen zu dem entsprechenden Thema haben, welche Bewertungen sie ihm zukommen lassen und welche (mentalen) Handlungen sie darauf aufbauend ihrer Auffassung nach setzen.

Die Interviews wurden anschließend transkribiert. Der Transkriptionsmodus orientiert sich an Hutchby & Wooffitt (1998), Selting et al. (1998) sowie Ten Have (2007). Mittels eines für diese Studie entwickelten Analyseverfahrens, das eine Kombination aus Sequenzanalyse (Südmersen 1983), Qualitativer Inhaltsanalyse anhand induktiver Kategorienbildung (Mayring 2008) sowie Strukturlegetechnik (Scheele & Groeben 1988) darstellt, wurde dann von der Forscherin ein Strukturbild der jeweiligen subjektiven Theorie erstellt.¹⁵ Das entwickelte Analyseverfahren soll einerseits eine möglichst genaue Rekonstruktion der subjektiven Perspektive des/der einzelnen Interviewpartners/in sicherstellen. Auf der anderen Seite ermöglicht es aufgrund des induktiv zu entwickelnden thematischen Kategoriensystems auch eine vergleichende Zusammenschau der sieben Ansätze der SchülerInnen. Einige Wochen nach den Erstinterviews mit einer durchschnittlichen Länge von einer Stunde wurden die Jugendlichen in kommunikativen Validierungsgesprächen mit den von der Forscherin erstellten Strukturbildern ihrer jeweiligen subjektiven Theorie konfrontiert, um im Sinne der Rekonstruktionsadäquanz sicherzustellen, dass die rekonstruierte subjektive Theorie tatsächlich den Kognitionen der SchülerInnen entspricht. Hierbei erfolgten jedoch Änderungen in Bezug auf die im FST ursprünglich vorgesehene Forschungsmethodik: Die SchülerInnen und die Forscherin erstellten nicht – wie im FST eigentlich vorgesehen – unabhängig voneinander jeweils ein Strukturbild der subjektiven Theorie, welche in einem zweiten Schritt zu einem konsensualen Strukturbild zusammengefügt werden, sondern in vorliegender Studie wurden den SchülerInnen lediglich die von der Forscherin erstellten Strukturbilder vorgelegt und gemeinsam besprochen. Eine derartige Flexibilität ist im Rahmen des Forschungsprogramms durchaus vorgesehen, um die UntersuchungspartnerInnen kognitiv und motivational nicht zu überfordern (vgl. Groeben & Scheele 2000). Die Datenerhebung fand im Zeitraum Februar bis Juni 2009 statt.

Ziel der Studie ist es einerseits, die individuellen subjektiven Theorien der SchülerInnen in vertiefenden Einzelfallanalysen darzustellen. Andererseits sollen diese in einer vergleichenden Zusammenschau miteinander in Beziehung gesetzt werden. Der nun folgende Abschnitt, welcher erste Resultate zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit präsentiert, ist nicht den Einzelfallanalysen gewidmet. Diese sollen an anderer Stelle im Detail dargestellt werden (vgl. Volgger in Vorbereitung). Es wird in der Folge vielmehr anhand ausgewählter Ergebnisse aus der Querauswertung der Interviews ein erster Einblick in die fallübergreifende, themenzentrierte Analyse der subjektiven Theorien lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen zur Rolle ihrer Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess geboten.

5. Ausgewählte Ergebnisse zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit - Querauswertung

Die interviewten SchülerInnen (sechs Mädchen, ein Junge) sind zwischen 16 und 21 Jahren alt und besuchen zwei verschiedene Französischklassen, die von derselben Lehrerin unterrichtet werden (10. und 12. Schulstufe). Sie lernen alle Französisch (erstes bzw. zweites Lernjahr) als zweite Fremdsprache nach Englisch, sind migrationsbedingt lebensweltlich mehrsprachig und verfügen somit über Deutsch als Zweitsprache. Folgende Tabelle zeigt die interviewten SchülerInnen im Überblick:

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

	DT	EI	YY	EM	YV	YB	AI
Geschlecht	F	M	F	F	F	F	F
Alter	21	16	19	18	18	18	16
Schulstufe	12	10	12	10	10	10	10
Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	Deutsch, Türkisch, Kurdisch	Deutsch, Türkisch	Deutsch, Türkisch	Deutsch, Albanisch	Deutsch, Türkisch	Deutsch, Türkisch, Kurdisch	Deutsch, Türkisch
In der Schule gelernte Fremdsprachen	Englisch, Französisch	Englisch, Französisch	Englisch, Französisch	Englisch, Französisch	Englisch, Französisch	Englisch, Französisch	Englisch, Französisch

Tabelle 1: Überblick InterviewpartnerInnen

In der Folge werden ausgewählte Ergebnisse der Querauswertung der Interviews präsentiert. Da in diesem Beitrag nicht das gesamte thematische Spektrum der aus der Analyse hervorgegangenen Aspekte bzw. Kategorien berücksichtigt werden können, wurde eine Auswahl getroffen: Für einen ersten fallübergreifenden Einblick wird jeweils ein Aspekt der drei Ebenen der Mehrsprachigkeitsbewusstheit (kognitiv, instrumentell, emanzipatorisch) herausgegriffen, der sich in den Einzelfallanalysen als zentral für die individuellen subjektiven Theorien der SchülerInnen erwiesen hat. Dabei handelt es sich um folgende Themen:

Kognitive Ebene: Selbstwahrnehmung als mehrsprachig und die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Französischlernen

Instrumentelle Ebene: Nutzung von vorhandenem Sprachwissen beim Fremdsprachenlernen (Herstellen interlingualer Bezüge)

Emanzipatorische Ebene: Thematisieren interlingualer Bezüge im Französischunterricht

Bei der nun folgenden Darstellung dieser ausgewählten Ergebnisse der Querauswertung soll im Sinne des Drei-Komponenten-Modells der Einstellung – wo möglich – auf kognitive, affektive sowie performative Komponenten eingegangen werden. Bei den zitierten Interviewpassagen werden jeweils das anonymisierte Akronym des/der Schülers/Schülerin sowie die entsprechenden Zeilen des Transkripts angegeben.

Die Studie lässt sich grundsätzlich als ideografischer Natur beschreiben. Daher ist die nachfolgende themenzentrierte Präsentation der Sichtweisen der verschiedenen SchülerInnen in Bezug auf ausgewählte Aspekte der Mehrsprachigkeitsbewusstheit nicht auf Verallgemeinerungen ausgerichtet: Die jeweiligen subjektiven Theorien der Jugendlichen zeichnen sich durch individuelle Charakteristika aus, sie setzen unterschiedliche Schwerpunkte und verfügen über verschiedenartige Strukturen und Inhalte; einige LernerInnen führen bestimmte Themen detailreicher aus als andere, einige Punkte werden von dem/der einen oder anderen überhaupt nicht angesprochen oder werden in unterschiedlichen Zusammenhängen konzeptualisiert. Diesen individuellen Ausprägungen der subjektiven Theorien soll in vertiefenden Einzelfallanalysen Rechnung getragen werden. In vorliegendem Beitrag wird in Bezug auf die ausgewählten Aspekte das thematische Spektrum aufgezeigt, das in den sieben individuellen subjektiven Theorien zum Ausdruck kommt – auch wenn dies vor dem Hintergrund der spezifischen Ausprägungen und komplexen Charakteristika der einzelnen subjektiven Theorien an der ein oder anderen Stelle fragmentarisch wirken mag. Dennoch sollen sich aus folgender themenzentrierten Darstellung erste Implikationen für einen Französischunterricht ableiten lassen, der die lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen für die Nutzung ihrer bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit beim Französischlernen sensibilisieren will. Für vertiefende Analysen der Ansichten der einzelnen SchülerInnen soll auf die sich in Vorbereitung befindliche Dissertation verwiesen werden (Volgger in Vorbereitung).

5.1 Kognitive Ebene: Selbstwahrnehmung als mehrsprachig und die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Französischlernen

In Bezug auf die erste Ebene der Mehrsprachigkeitsbewusstheit wird nun dargelegt, inwiefern sich die SchülerInnen selbst als mehrsprachig bezeichnen, wie sie ihre Mehrsprachigkeit bewerten und wie sie die Rolle derselben beim Lernen weiterer Sprachen einschätzen.

Fünf der sieben befragten SchülerInnen würden sich selbst als mehrsprachig bezeichnen, wobei sie dies damit begründen, dass sie "mehrere bzw. viele Sprachen können". Hierbei nennen EM, YY und AI ausdrücklich die Anzahl der von ihnen beherrschten Sprachen („vier“) bzw. zählen letztere namentlich auf; EI und YY nehmen explizit die Fertigkeit "Sprechen" in ihre Begründung auf, wie folgender Ausschnitt illustriert:

MV ok (-) und würdest du dich selbst als mehrsprachig bezeichnen?
 EI ja
 MV warum?
 EI weil ich viele sprachen spreche ((lacht))
 MV mhm
 EI wenn das das wort heisst, mehrsprachig, ich glaub schon, ja

(EI 293-298)

Für YB stellt zudem die Tatsache, dass sie von vielen Sprachen umgeben ist, welche sie auch selber kann, das Merkmal für ihre eigene Mehrsprachigkeit dar. Die Schülerin EM begründet ihre affirmative Antwort damit, dass sie vier Sprachen sprechen und auch schreiben kann. Zudem spielt das Beherrschen der jeweiligen Sprachen auf muttersprachlichem Niveau in der Begründung dieser Schülerin ausdrücklich eine untergeordnete Rolle:

MV und würdest du dich selbst als mehrsprachig bezeichnen?
 EM (-- ja, schon.
 MV warum?
 EM ((lacht)) ja ich kann ja (.) sagen wir mal vier sprachen schon. also deutsch, albanisch, englisch und französisch halt kann ich schon schreiben, sprechen, halt nicht so gut, aber ich kanns.

(EM 78-83)

Zwei der sieben befragten SchülerInnen sehen sich selbst jedoch nicht als mehrsprachig, da sie eine perfekte Sprachkompetenz in mehreren Sprachen als Voraussetzung angeben, um als mehrsprachig zu gelten:

DT ((lacht)) ich weiß nicht. zum beispiel türkisch und kurdisch? ja, türkisch schreiben und lesen und reden schon. kurdisch nur (.) halt von reden her. dann deutsch ist (.) ja in wort und schrift=gut aber so ganz perfekt sind wir noch immer nicht.
 MV findest du das? also man darf sich nur bezei- man darf nur sagen, man ist mehrsprachig, wenn man alle sprachen?
 DT ganz perfekt kann oder?
 MV ehrlich? [mhm.
 DT [na sicher.

(DT 277-284)

Eine dieser beiden Schülerinnen, YV, gibt zudem an, dass weder reine Englisch- und Deutschkenntnisse noch eine nicht perfekte zusätzliche Sprachkompetenz im Türkischen und Französischen ausreichen, um sich selbst als mehrsprachig zu bezeichnen:

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

- YV (--) na ja (.) mehrsprachig. (.) eigentlich nicht. wenn ich vielleicht noch eine sprache oder zwei noch lernen würde, dann würde ich mich als mehrsprachig bezeichnen, weil (.) deutsch, mal das muss mal jeder können. wir leben hier in österreich, englisch (.) das ist schon das wird von jedem schon vorausgesetzt, dass das jeder kann und dann kann ich nur türkisch und französisch (.) sozusagen zusatz zwei ich (.) na ja (--) nicht so ganz. aber vielleicht eine sprache noch dazu oder zwei. dann würd ich sagen, ein mensch ist mehrsprachig.
- MV mhm. also es hängt davon ab, dass er zusätzlich zu deutsch und englisch noch mehrere sprachen?
- YV ja, weil (.) es ist jetzt so, dass wir (.) ähm dass von jedem erwartet wird, schon englisch zu können.
- MV mhm.
- YV schon nach der vierten hauptschule an sollte man ein basiswissen haben. und deutsch spricht man jeden tag also jetzt wenn man von österreich ausgeht (.) und deutsch spricht jeder. also hier in österreich. und dann zwei dann gibts noch türkisch, das ich zusätzlich kann und das ich von (.) zu hause aus schon kann und das nicht perfekt (.) und dann gibts da noch französisch, das ich lerne. und ich würd nicht sagen, dass ich mehrsprachig bin, weil (.) es ist jetzt noch alles so am aufm basis=wenn ich französisch perfekt kann und deu- ähm äh na türkisch auch perfekt könnte jetzt wirklich ganz gut alle (.) äh politische magazine mich auskennen würde äh nachrichten hören würde und alles verstehen würde dann würd ich sagen ok ja, das (.) geht jetzt um mehr sprachen aber jetzt (.) ich bin im türkischen noch irgendwie auf der a-anfangsbasis und französischen (.) jetzt würd ich noch nicht sagen, dass ich mehrsprachig bin.

(YV 358-381)

Der sprachliche Hintergrund der SchülerInnen, d.h. die Zahl der Sprachen ihrer Lebenswelt scheint keinen Unterschied in Bezug auf die Selbsteinschätzung als mehrsprachig zu machen – kein/e SchülerIn nennt als alleinige Begründung die Tatsache, mit zwei bzw. mehreren Sprachen aufgewachsen zu sein und zu Hause zwei oder mehrere Sprachen zu verwenden; alle nehmen – zusätzlich zu ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit – schulische Fremdsprachen in ihre Selbstwahrnehmung als mehrsprachig auf. Zudem schätzen jene SchülerInnen, welche sich als mehrsprachig bezeichnen würden, ihre eigene Sprachkompetenz nicht höher ein im Vergleich zu den beiden Mädchen, die eine perfekte Kompetenz in mehreren Sprachen als Voraussetzung angeben, um als mehrsprachig zu gelten: Sehr gute Kenntnisse in den fünf Kompetenzbereichen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) schreiben sich alle Befragten lediglich im Deutschen zu.

Bewertungen, die Mehrsprachigkeit im Allgemeinen zugeschrieben werden, sind von Seiten keines Schülers/keiner SchülerIn negativ. Als Gründe für ihre positiven Affektionen geben die SchülerInnen Vorteile im Berufsleben, die Tatsache, dass Englisch als alleinige Fremdsprache nicht ausreicht sowie in diesem Zusammenhang den Vorteil, im Ausland die jeweilige Landessprache zu beherrschen, an ("und englisch ist nicht immer gut in dem einen land, weil manche können nicht englisch dann muss ich halt eine andere sprache sprechen und da wäre es gut, die landessprache zu sprechen" EI 307-308). Jene SchülerInnen, die von Vorteilen im Berufsleben sprechen, beziehen sich lediglich auf schulische Fremdsprachen wie Französisch oder Italienisch und nicht auf ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit. EM nimmt sogar ausdrücklich die Tatsache, dass es zu wenig ist, nur Deutsch und eine weitere Muttersprache zu beherrschen, in ihre Begründung in Hinblick auf Vorteile im Berufsleben auf. Zudem wird in Zusammenhang mit der „Landessprachen-Thematik“ (siehe oben) evident, dass sowohl DT als auch YB in ihren subjektiven Theorien Sprache stark in Zusammenhang mit Nation sehen, wie folgender Ausschnitt zeigt:

DT aber wenn ich jetzt nur deutsch kann und dann türkisch? dann türkei und österreich und deutschland.

(DT 307-308)

In Bezug auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen geht hervor, dass diese bei allen Befragten positiv affektiv markiert ist. Die angegebenen Gründe für die positive Bewertung liegen in zwei Bereichen: Einerseits sieht DT es als Vorteil ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, anderen ImmigrantInnen in Österreich helfen zu können; andererseits beziehen sich EM und YV darauf, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit dabei hilft, weitere Sprachen zu lernen sowie sprachliche Begabung und eine "Liebe zur Sprache" (YV 500) auszubilden:

EM ja (.) schon vorteil. (-) weil (--) man (.) ((lacht)) <wie soll ich sagen> ich finds als vorteil, weil da du lernst eh schon zwei sprachen deutsch und die muttersprache und dann ist es leichter, mehrere sprachen zu lernen.

(EM 280-282)

Eine Schülerin, YY, bewertet Mehrsprachigkeit jedoch auch ambivalent. Hierbei bezieht sie sich auf ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit und die Tatsache, dass sie oft für Übersetzungen herangezogen wird:

YY ich freu mich, aber (-) hmm, ich weiss nicht. manchmal ist es auch nicht sehr gut, wenn man alles kann, dann holen sie dich und ja, übersetz mir das °() keine ahnung.

(YY 332-333)

Die positive affektive Markiertheit von Mehrsprachigkeit äußert sich zudem darin, dass sich alle Befragten wünschen, dass auch ihre eigenen zukünftigen Kinder lebensweltlich mehrsprachig sein sowie Fremdsprachen lernen sollen; alle SchülerInnen würden ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit an ihre zukünftigen Kinder weitergeben. AI und DT setzen hierbei die Priorität auf Türkisch bzw. Kurdisch und nennen erst an zweiter Stelle Deutsch. EM, EI und AI beantworten die Frage, welche Sprachen ihre zukünftigen Kinder einmal lernen sollen, in Zusammenhang mit ihrem zukünftigen Wohnort (Türkei bzw. Albanien oder Österreich): Sie würden alle drei – auch wenn sie in Österreich bleiben – Türkisch bzw. Albanisch zusätzlich zu Deutsch an ihre Kinder weitergeben. Bei den von ihren zukünftigen Kindern in der Schule zu lernenden Fremdsprachen spielt bei EI Englisch als alleinige weiter zu lernende Sprache eine Rolle, YV würde ihren Kindern als weitere schulische Fremdsprache Französisch oder Italienisch empfehlen und der Rest der Jugendlichen nennt Englisch sowie weitere Fremdsprachen.

Dass die Tatsache, zu Hause zusätzlich zu Deutsch eine andere Sprache zu verwenden, grundsätzlich mit positiven Affektionen behaftet ist, zeigt sich auch an den Antworten auf die Frage, welche einzige Sprache die SchülerInnen nach einer Kopfverletzung unbedingt nicht vergessen wollen: Drei SchülerInnen nennen hierbei das Türkische, wobei sich YB darauf beruft, dass das Türkische aus ihrer Sicht die schwierigste Sprache darstellt und somit für sie eine Basis für das Lernen weiterer darstellt. EI und YY geben als Begründung an, dass das Türkische ihre Muttersprache darstellt. AI und EM können sich nicht zwischen Deutsch und Türkisch bzw. Deutsch und Albanisch entscheiden – sie möchten „wenn schon, dann beide“ (EM 64) behalten. Die restlichen beiden Schülerinnen jedoch geben an, nur das Deutsche behalten zu wollen, falls sie weiterhin in Österreich leben sollten.

Was die Vorstellungen der SchülerInnen zur Rolle von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenlernprozess betrifft, geht aus den Interviews Folgendes hervor:

Fünf der sieben befragten SchülerInnen sehen einen Unterschied zwischen dem Lernen einer ersten und einer weiteren Fremdsprache. Mehrsprachigkeit allgemein spielt in den subjektiven Theorien dieser SchülerInnen eine lernerleichternde Rolle. Sie wird als vorteilhaft für das Lernen weiterer Sprachen gesehen, YB begründet dies damit, dass sie zwischen den einzelnen Sprachen Ähnlichkeiten ausmacht ("weil die sprachen sich (.) irgendwie ähneln" YB 540); YV, DT, EI und EM begründen dies mit den Erfahrungen, die sie beim vorherigen Fremdsprachenlernen gesammelt haben, da sie auf bereits Bekanntem aufbauen können:

YV ich denke schon, dass man das dass das eine- also dass das geht. weil äh wenn man schon weiß, wie man irgendwie vorgehen muss dass man die vokabeln lernen muss, dass man sich die ganzen sachen auf-

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

schreiben muss und ähm (.) ich mein, man (macht/merkt) das auch bei der ersten fremdsprache schon. aber das ist dann bei der zweiten das ist wie? wie wenn man irgendwas (.) noch einmal macht, da weiß wenn man einen kurs zweimal belegt zum beispiel, da weiß man schon, was auf einen zukommt und da kanns- kann man das schon irgendwie schon irgendwie in dieselbe richtung anwenden. auch wenn es zwei verschiedene sprachen sind jetzt.

MV mhm?

YV find ich schon, dass es irgendwie (.) dass es leichter ist besser also wenn man schon eine fremdsprache gelernt hat, die zweite (.) dass ma- dass man die zweite sprache leichter lernen kann.

(YV 428-439)

Sie sind der Meinung, dass sie Erfahrungen, die sie während des vorhergehenden Fremdsprachenlernens gemacht haben (z.B. im Englischunterricht), für ein effizienteres Französischlernen nutzen können. So geben sie an, beispielsweise sich als nicht effektiv erwiesene Fremdsprachenlernstrategien zu vermeiden und für sie dienlichere Lernwege weiterzuverfolgen.

YB führt die Tatsache, dass eine weitere Fremdsprache in ihren Augen leichter zu lernen ist als die erste, außerdem auf Veränderungen im Gehirn zurück:

YB ich sch- lerns halt nur schneller.

MV ok.

YB also wenn ich zum beispiel für englische vokabeln (-) früher (---) vierzig minuten gebraucht habe, brauche ich für die französischen jetzt nur mehr zwanzig.

MV und warum ist das so glaubst du?

YB (---) ich glaub weil ich schon so viele sprachen kann=also (---)

MV ja?

YB ich weiß nicht, ob das mit dem gehirn was zu tun hat=oder=so=aber

(YB 551-558)

Zudem spielt in den subjektiven Theorien von YB, YV und EM explizit die lebensweltliche Mehrsprachigkeit eine lernerleichternde Rolle beim Fremdsprachenlernen ("weil da du lernst eh schon zwei sprachen deutsch und die muttersprache und dann ist es leichter, mehrere sprachen zu lernen" EM 281-282).

In den Auffassungen der SchülerInnen hat ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit jedoch nicht nur positive Auswirkungen auf das weitere Sprachenlernen: AI ist der Meinung, dass ihre häufige Verwendung des Türkischen sie am Erlernen des Deutschen hindert und EM und YV haben die Vorstellung, dass vor allem das gleichzeitige Lernen mehrerer Sprachen auch zu Verwirrung führen kann:

YV [das französisch danach oder? (.) halt nicht zur gleichen gleichen zeit, weil das passiert dann oft, dass man sich dann irgendwie die sprache, die einem leichter fällt in die andere sprache umzusetzt und dann verwirrt man sich=oh gott, war das jetzt auf englisch oder was war das auf französisch jetzt? also man sollte schon irgendwie eine zeitspanne da drinnen sein,

(YV 730-734)

Die Interferenzproblematik ist somit auch Teil der subjektiven Theorien der Jugendlichen, wobei diese vor allem beim zeitgleichen Lernen mehrerer Sprachen verortet wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die meisten SchülerInnen sich selbst als mehrsprachig ansehen. In ihrer Selbstwahrnehmung als mehrsprachig spielt ihre migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit zwar eine Rolle, wird aber nicht als alleinige Begründung (ohne Bezug auf schulische Fremdsprachen) angegeben. Jene

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

zwei Schülerinnen, die sich nicht als mehrsprachig ansehen, begründen dies mit der Vorstellung, dass eine perfekte Sprachkompetenz dafür in ihren Augen Voraussetzung ist. Native-speaker-Kompetenz spielt zwar lediglich bei diesen zwei SchülerInnen ausdrücklich eine Rolle in den Vorstellungen über ihre eigene Mehrsprachigkeit; aber nur eine Schülerin schließt diese explizit in ihrer Definition, was Mehrsprachigkeit für sie bedeutet, aus. Der Aspekt der perfekten Sprachkompetenz scheint also in den Auffassungen der SchülerInnen durchaus präsent zu sein.

Ihre eigene migrationsbedingte lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird von keinen SchülerInnen negativ oder gar als Hindernis gesehen. In ihren Augen kann diese sogar dazu beitragen, Sprachbegabung und eine Liebe zur Sprache auszubilden. Diese positive Bewertung ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in der von allen Befragten intendierten Weitergabe der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit an ihre zukünftigen Kinder.

In Bezug auf Vorteile von Mehrsprachigen im Berufsleben fokussieren die SchülerInnen jedoch nur auf schulische Fremdsprachen, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird hierbei nicht in die Argumentation aufgenommen. Zudem wird in den Ausführungen der SchülerInnen der in ihren Augen bestehende Zusammenhang von Sprache und Nation evident. Erfahrungen, die in vorhergehenden Fremdsprachenlernprozessen gemacht wurden, können in den Augen der SchülerInnen für ein effizienteres Französischlernen genutzt werden.

Was die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen lernen betrifft, geht hervor, dass Mehrsprachigkeit an sich sowie auch teilweise die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den subjektiven Theorien der SchülerInnen zumeist lernerleichternde Rollen beim Sprachenlernen einnehmen. Drei SchülerInnen sehen in lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ausdrücklich positive Auswirkungen für das weitere Sprachenlernen. Die migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird jedoch nicht nur als positiv für das weitere Sprachenlernen gesehen: Eine Schülerin ist der Auffassung, ihre häufige Türkischverwendung hindere sie beim Deutschlernen; zwei Schülerinnen sehen beim gleichzeitigen Lernen mehrerer Sprachen die Gefahr der „Verwirrung“. Die Interferenzproblematik ist somit also durchaus Teil der subjektiven Theorien der Befragten. Hierbei spielt v.a. die Zeitspanne, die zwischen den verschiedenen gelernten Sprachen liegen soll, eine Rolle.

5.2 Instrumentelle Ebene: Nutzung von vorhandenem Sprachwissen beim Fremdsprachenlernen (Herstellen interlingualer Bezüge)

Im Rahmen der instrumentellen Ebene der Mehrsprachigkeitsbewusstheit sollen an dieser Stelle Ergebnisse in Bezug auf folgende Fragen dargestellt werden: Inwiefern spielt das Herstellen interlingualer Bezüge in den Auffassungen der SchülerInnen darüber, wie ihr persönliches Französischlernen funktioniert, eine Rolle? Wie bewerten sie dieses Bezugnehmen auf andere Sprachen? Inwiefern berichten die SchülerInnen, dass sie selbst ihre vorhandenen Sprachkenntnisse beim Französischlernen einbeziehen? Hierbei kann von der Tatsache, dass die SchülerInnen mitteilen, Bezüge zu anderen Sprachen herzustellen, nicht direkt darauf geschlossen werden, dass sie dies auch tatsächlich tun. Daher können mit vorliegender Studie nur Aussagen getätigt werden, was die Befragten über das Bezugnehmen auf andere Sprachen denken und nicht darüber, inwiefern sie tatsächlich andere Sprachen beim Französischlernen mit einbeziehen. Da es hierbei zudem um mentale Handlungen geht, die sich – wie bereits weiter oben argumentiert – einer direkten Beobachtung entziehen, ist auch keine explanative Validierung angestrebt.

Interlinguale Relationen zwischen ihren Sprachen sind Bestandteil der Reflexionen aller SchülerInnen – keine/r äußert sich überhaupt nicht dazu. Die Bereiche, in denen die SchülerInnen diese Verbindungen zwischen den Sprachen verorten, betreffen sowohl Lexik als auch Morphosyntax sowie die Aussprache. DT nimmt, nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen ihren Sprachen gefragt, unmittelbar auf die Verwechslungsgefahr Bezug. Und auch YV beschreibt in diesem Zusammenhang Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, indem sie sich auf „faux amis“ bezieht:

YV und (--) na ja (.) unterschiede halt meistens bedeuten die worte also wi- wie ich schon vorher gesagt habe, ein wort auf türkisch (.) ein einziges wort kann auf deutsch mehrere bedeutungen haben und äh auf mehrere worten aufgeteilt werden zum beispiel auf zwei

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

oder auf drei und bei französisch is-ist das auch so, dass sind so halt die unterschiede=obwohl sie dasselbe bedeuten=das sind die gesamt-gesamt-gesamt mhm gemeinsamkeiten. jede-jedes wort hat das irgendeine bedeutung und auch im französischen oder im englischen im auf im deutsch aber nur (-) wenn das irgendwie (.) das sie dann irgendwie=also sie haben dieselbe bedeutung aber sie müssen nicht unbedingt dasselbe heißen.

(YV 577-585)

Die Sprachen, die in den Reflexionen der SchülerInnen über interlinguale Beziehungen zum Französischen eine Rolle spielen, sind bei EI, AI, YV und YB das Englische, das Türkische und das Deutsche sowie bei YB und DT zusätzlich das Kurdische bzw. bei EM anstelle von Türkisch das Albanische.

Im Bereich der Morphosyntax beziehen sich YY, AI und YB zunächst auf Unterschiede zwischen Türkisch und Französisch – hierbei wird von zwei Schülerinnen das Fehlen des Artikels im Türkischen als Beispiel herangezogen. Auch bei den Reflexionen der Schülerin EM über die morphosyntaktischen Unterschiede zwischen den Sprachen Albanisch, Deutsch und Französisch fungiert das Fehlen des Artikels im Albanischen als Beispiel.

Im Bereich der Lexik spielen vielmehr Ähnlichkeiten als Unterschiede eine Rolle in den Reflexionen der SchülerInnen. AI sowie auch YV sehen „ähnliche Wörter“ (AI 333) zwischen Türkisch und Französisch, EM merkt an, dass Fremdwörter sich oft ähneln und in den Vorstellungen von YB gleicht sich die Lexik (sowie auch die Grammatik) der romanischen Sprachen; Türkisch wird von dieser Schülerin hierbei quasi „in einem Atemzug“ mit der romanischen Sprachfamilie genannt:

YB also das (.) französische, das italienische, das türkische, das lateine (.) hat irgendwie zusammen eine verbindung=also wörter ähneln sich, die grammatik ähnelt sich bei manchen sprachen,

(YB 542-544)

Sie sieht das Türkische als eine Art „Brückensprache“, über die sie Verbindungen zu vielen anderen Sprachen, wie beispielsweise dem Kurdischen, herstellen kann:

YB denke ich, dass ich erst türkisch lernen sollte, dann könnte ich mir alle (.) sprachen noch mal aneignen=weil (.) türkisch und französisch sind sich ähnlich (.) ähnlich irgendwie (.) dann (.) türkisch und kurdisch sind sich ähnlich=also es gibt wörter, die irgendwie zusammenhängen

(YB 86-89)

EM sieht, gefragt nach in ihren Augen bestehenden Ähnlichkeiten oder Unterschieden zwischen ihren Sprachen, zusätzlich zu den morphosyntaktischen Unterschieden Ähnlichkeiten zwischen der Aussprache des Albanischen und des Französischen.

Das Herstellen interlingualer Bezüge beim Französischlernen allgemein bewerten zwei Schülerinnen als durchwegs positiv, da sie es als hilfreich ansehen ("mhm. ja. (.) oh ja. sicher. (--)) ist ja be- man lernt ja besser, wenn man verbindungen hat zu den sprachen" EM 412-413). YB und DT drücken eine ambivalente Haltung aus. Für sie stellen „faux amis“ – wie oben bereits bei YV beschrieben – eine mögliche Fehlerquelle beim Französischlernen dar, jedoch überwiegen in ihren Augen die Vorteile, vor allem in Bezug auf Ähnlichkeiten zwischen Französisch, Türkisch oder auch Latein:

YB und (--)) darum hab ich einen vorteil, da ich die türkische sprache beherrsche.

MV mhm?

YB die ähnelt dem sehr.

- MV mhm?
 YB oder leute, die latein können? haben auch einen vorteil.
 MV mhm?
 YB weil diese sprache auch zusammengeknüpft sind.

(YB 715-721)

YV sieht in Bezug auf die Interferenzproblematik die Sprachkompetenz des/der Lernenden in den beteiligten Sprachen als zentral an: Sie gibt an, zu versuchen, das Türkische beim Französischlernen mit einzubeziehen, jedoch bewegt sie ihre in ihren Augen mangelhafte Kompetenz des Türkischen dazu, Bezüge nur mehr zwischen Französisch und Deutsch herzustellen. Der Faktor „eigene Bewertung der Sprachkompetenz“ beeinflusst die Vorstellungen dieser Schülerin über ihre Möglichkeiten zum Sprachvergleich.

Außerdem spielt Ähnlichkeit zwischen den Sprachen in den Vorstellungen der SchülerInnen über Vorteile interlingualer Bezüge beim Vokabellernen und -erschließen eine wichtige Rolle. EI ist der Auffassung, dass es ihm hilft, „wenn ich die äh französischen wörter auch im türkischen erkenne, das hilft mir“ (EI 415). Alle befragten SchülerInnen geben an, interlinguale Relationen im Bereich der Lexik und beim Vokabellernen herzustellen. Hierbei gibt YV an, dies für das Französische v.a. dann über ähnliche Lexeme im Deutschen und Türkischen zu tun, wenn sie sich bestimmte Wörter nicht gut merken kann.

Diese lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen Französisch und Türkisch, welche das Herstellen von Bezügen zwischen Sprachen ermöglichen, sind Bestandteil der Reflexionen von YY, AI, EI und YB. Letztere ist zudem der Meinung, Verbindungen zu allen ihren Sprachen herstellen zu können – v.a. wegen der oben genannten Position des Türkischen als „Brückensprache“. Aufgrund der in ihren Augen fehlenden Nähe zum Französischen gibt EM an, ihre Albanischkenntnisse beim Lernen oder Erschließen französischer Vokabeln nicht nutzen zu können. EI und AI teilen zudem mit, Parallelen zwischen Lexemen des Französischen und des Englischen herzustellen. Lediglich in der Theorie der Schülerin DT spielt das Deutsche eine wesentliche Rolle beim Erschließen von Vokabeln, bei ihr führt der Weg immer zuerst über das Deutsche und erst in einem zweiten Schritt über das Türkische oder Kurdische.

Der zentrale Stellenwert des Faktors sprachliche Ähnlichkeit in den Theorien der Jugendlichen scheint auch ausschlaggebend dafür zu sein, dass der überwiegende Teil der SchülerInnen im Bereich der Morphosyntax keine oder nur wenige Möglichkeiten zum Sprachvergleich ortet. Hierbei äußern sechs SchülerInnen, dass das Bezugnehmen auf andere Sprachen „bei der Grammatik“ in ihren Auffassungen nur dann eine hilfreiche Rolle spielt, wenn es sich um ähnliche Strukturen handelt. Interlinguale morphosyntaktische Unterschiede sowie sprachliche Strukturen, die nicht direkt von einer Sprache in die andere übertragen werden können, werden von YY und YV als verwirrend beschrieben. Die Interferenzproblematik – v.a. im Bereich der Morphosyntax, aber auch, wie oben beschrieben, in Hinblick auf „faux amis“ – scheint eine wichtige Rolle in den Vorstellungen der SchülerInnen zu spielen. Aus den Äußerungen von YV geht hervor, dass sie klar zwischen den Vorteilen interlingualer Bezüge beim Erschließen eines Textes sowie beim Vokabellernen und der Schwierigkeit, im Bereich der Morphosyntax Bezüge zwischen Sprachen herzustellen, unterscheidet:

- YV da könnte das vielleicht einem helfen (.) jetzt irgendwie einen text zu lernen oder vokabeln zu lernen, dass man sich leichter tut. aber jetzt wenn man irgendwie von einestruk- vom vom satzbau her ausgeht oder von der grammatik her versucht einen satz also auf ähm (-) deutsch oder auf türkisch zu übersetzen? und das wört- wörtlich und nicht nur die bedeutung, dann könnte es schon irgendwie schwierig sein, weil (.) im französischen gibt es ja wörter, die man im deutsch und im türkischen jetzt nicht (.) äh ganz übersetzen kann, weil es das wort einfach nicht gibt aber nur mit der bedeutung. (.)

(YV 606-612)

Dementsprechend berichten die Jugendlichen, beim Grammatiklernen des Französischen andere Sprachen lediglich bei morphosyntaktischen Ähnlichkeiten mit einzubeziehen. Diese ordnen sie, mit Ausnahme von YB, in Hinblick auf Französisch nur im Bereich des Deutschen und Englischen. Das Türkische, Kurdische oder auch Albanische spielt hierbei aufgrund der von den SchülerInnen wahrgenommenen Verschiedenheit der sprachlichen Strukturen eine untergeordnete Rolle in ihren Theorien:

- DT [nein, bei uns grammatik. wir haben überhaupt keine artikel und so (.) im türkischen.
 MV mhm?
 DT und auf deutsch und aber im französischen schon. auf englisch auch.
 MV mhm? das heißt, da hilft dir dann türkisch dann nicht sehr viel.
 DT ((lacht)) überhaupt nicht.
 MV mhm. und () äh bei der grammatik her nicht, bei den vokabeln schon.
 DT mhm. vokabeln schon.

(DT 443-450)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen ihren Sprachen Bestandteil der Reflexionen aller SchülerInnen sind: Alle haben Vorstellungen darüber, dass ihre Sprachen in der einen oder anderen Form zusammenhängen. Hierbei wird evident, dass die Interferenzproblematik den SchülerInnen durchaus bewusst ist, die zentrale Rolle der Verwechslungsgefahr zwischen den Sprachen zeigte sich auch bereits im Rahmen der unter Punkt 5.1 beschriebenen Reflexionen zur Problematik des gleichzeitigen Lernens mehrerer Sprachen.

Was die Vorstellungen der SchülerInnen in Bezug auf interlinguale Relationen mit dem Französischen betrifft, gehen die Auffassungen im Bereich der Morphosyntax und der Lexik in zwei verschiedene Richtungen: in ihren Reflexionen zur Morphosyntax gehen die Befragten v.a. auf Unterschiede zwischen den Sprachen Französisch und Türkisch bzw. Albanisch ein; bei der Lexik sind es v.a. Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen Türkisch und Französisch, die den türkischen SchülerInnen auffallen. Bei einer Befragten fungiert Türkisch sogar als eine Art „Brückensprache“ zu all ihren anderen Sprachen.

Daher lässt sich auch die Frage, wie sie das Herstellen von interlingualen Relationen bewerten, nach einem Vergleich der subjektiven Theorien der verschiedenen SchülerInnen in zwei Richtungen beantworten. Die wahrgenommenen Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede spielen eine wichtige Rolle in Hinblick auf die Bewertung und berichtete Performanz. Die SchülerInnen unterscheiden klar zwischen den Vorteilen des Herstellens interlingualer Bezüge beim Erschließen eines Textes sowie beim Vokabellernen und der Schwierigkeit, im Bereich der Morphosyntax einen hilfreichen Sprachvergleich durchzuführen. Alle Befragten geben an, beim Französischlernen im Bereich der Lexik Bezüge zwischen ihren Sprachen herzustellen. Hierbei spielen Ähnlichkeiten eine zentrale, hilfreiche Rolle – mit Ausnahme der „faux amis“, die einigen SchülerInnen durchaus bewusst sind (vgl. auch Punkt 5.1). Im Bereich der Morphosyntax stellen in den Augen der Jugendlichen Unterschiede zwischen den Sprachen den Grund dafür dar, dass hilfreiche interlinguale Bezüge verhindert werden.

Das Türkische nimmt in den Theorien der türkischen SchülerInnen zum lexikalischen Sprachvergleich mit dem Französischen einen prominente Stellenwert ein. In Bezug auf die Morphosyntax werden lediglich zwischen Französisch, Deutsch und Englisch Ähnlichkeiten und somit Möglichkeiten zum Sprachvergleich verortet. Die wichtige Rolle des Türkischen und die wegen der wahrgenommenen Distanz erfolgte Verneinung des Nutzens des Albanischen als Behelfssprache für das Französische zeigt, dass wahrgenommene sprachliche Nähe ein zentraler Parameter in den Theorien ist: Dass ein Herstellen interlingualer Bezüge hilfreich ist, wird von den Türkisch sprechenden SchülerInnen v.a. für die türkische Sprache angenommen. Es mag auf den ersten Blick nicht neu scheinen, dass zwischen Türkisch und Französisch gewisse Ähnlichkeiten bestehen, da bereits wissenschaftliche Untersuchungen des Lehnwortschatzes des Türkischen eine starke französische Prägung belegen (vgl. Tekinay 1985, zitiert nach Rück 2009). Jedoch geht aus vorliegender Studie hervor, dass die türkischen SchülerInnen diese Ähnlichkeit des Französischen mit dem Türkischen auch tatsächlich subjektiv wahrnehmen, sie ist zentraler Teil ihrer

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

individuellen, subjektiven Theorien; ausgehend von dieser Ähnlichkeit leiten sie Lernerleichterung und Vorteile gegenüber jenen SchülerInnen, die des Türkischen nicht mächtig sind, ab. Zusätzlich zur wahrgenommenen sprachlichen Nähe beeinflusst der Faktor „eigene Bewertung der Sprachkompetenz“ die Vorstellungen der SchülerInnen über ihre Möglichkeiten zum Sprachvergleich: In ihren Augen ermöglicht erst eine hohe Sprachkompetenz das hilfreiche Herstellen interlingualer Bezüge.

5.3 Emanzipatorische Ebene: Thematisieren von interlingualen Bezügen im Französischunterricht

In der Folge soll dargestellt werden, was die SchülerInnen über das Thematisieren interlingualer Relationen im Französischunterricht denken. Hierbei ist von Interesse, inwiefern sie dies bereits erfahren haben und wie sie das Herstellen von Bezügen zu anderen Sprachen von Seiten der Französischlehrerin bewerten.

Das Bezugnehmen auf andere Sprachen im Unterricht durch die Lehrerin ist laut Aussagen von vier SchülerInnen bereits passiert, wobei erstere sich hierbei in der Wahrnehmung der Jugendlichen v.a. auf das Deutsche und Englische stützt. YV, YB, EI, AI und YY formulieren in ihren Theorien, dass Bezüge zu den Sprachen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit überwiegend von den SchülerInnen selbst im Unterricht angesprochen werden:

- YV also zum beispiel, wenn ein wort mit dem englischen eher so gleich ist oder die bedeutung oder die form, dann macht sie das auch aber das ist hauptsächlich mit deutsch vergleicht sie es.
 MV [ja? ja?
 YV [mhm.
 MV und mit türkisch und so weiter?
 YV nein. aber wenn es jetzt ein wort gibt, das auf im türkischen die gleiche bedeutung hat, dann machen die schüler sie darauf aufmerksam.

(YV 692-699)

Der Grund dafür liegt in den Vorstellungen derselben Schülerin darin, dass die Lehrerin die betreffenden Sprachen nicht beherrscht:

- YV und wie soll sie mit etwas vergleichen, bei (.) uns erklären, das ist irgendwie im türkischen so jetzt oder im serbischen oder so, wenn sie die sprache jetzt einfach nicht kennt, das (.) das hängt davon ab.

(YV 889-891)

Auch YB nimmt an, dass das Nicht-Beherrschen der Sprachen der SchülerInnen der Grund dafür ist, dass diese Bezüge nicht aktiv von der Lehrerin hergestellt werden.

Laut EM ignoriert die Lehrerin jedoch die vorherrschende Sprachenvielfalt im Klassenzimmer nicht, da sie die SchülerInnen manchmal – jedoch selten – bei Bedarf auch dazu anregt, ihre sprachlichen Erfahrungen einzubringen, was in den Augen von EM auch hilfreich ist:

- EM (2.0) mhm (1,5) ja, wenn sie versucht hat, vergleiche zu machen mhm da hat sie halt gefragt ja, wer kann welche sprachen und da hat sie versucht schon mal vergleiche aufzustellen, ja.

(EM 593-595)

Lediglich in den Vorstellungen von DT hat die Französischlehrerin noch nie Vergleiche zu anderen Sprachen angestellt. Die Schülerin sieht dies positiv, da Sprachvergleiche von Seiten der Lehrerin sie in ihren Augen nur verwirren würden; hierbei handelt es sich um dieselbe Schülerin, bei der das Deutsche eine wichtigere Rolle beim

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

Erschließen von Vokabeln spielt als das Türkische oder Kurdische und die, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen angesprochen, unmittelbar auf die Verwechslungsgefahr hinweist. Eine weitere Schülerin, AI, äußert sich auch negativ gegenüber dem Thematisieren interlingualer Bezüge im Französischunterricht. Ihre Bewertung liegt darin begründet, dass im Französischunterricht nur Französisch Platz haben soll. Es handelt sich hierbei um jene Schülerin, welche der Meinung ist, die häufige Verwendung des Türkischen hindere sie am Deutschlernen.

Die restlichen Jugendlichen beurteilen das aktive Ansprechen von Bezügen zwischen Sprachen im Französischunterricht positiv, würden sich ein weiteres Einbeziehen (auch ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit) wünschen und begründen dies damit, dass es ihnen hilft, auf bereits Bekanntem aufzubauen:

MV ja. glaubst du, dass solche dinge, wenn man das im unterricht anspricht, dass das helfen kann beim lernen?

YV ich denke schon, ja. weil äh als schüler versucht man immer wieder, die sachen, was man lernt oder (.) gelernt hat und etwas neues zu komb- in die sprache umzuse- umzuse- umzus- umzuse- um- zusetzen, die man schon kennt.

(YV 702-706)

Auch das Ermuntern der SchülerInnen, selbst Sprachvergleiche in den Unterricht einzubringen, wird von YV explizit positiv gesehen:

YV und wie soll sie mit etwas vergleichen, bei (.) uns erklären, das ist irgendwie im türkischen so jetzt oder im serbischen oder so, wenn sie die sprache jetzt einfach nicht kennt, das (.) das hängt davon ab.

MV fragt sie euch auch selber also von sich aus mal? obs da ähnlichkeiten gibt?

YV (---) nein, also (.) wenn sie es fragen wü- also wenn sie es fragen wollte, würde sie ja nicht einmal die gelegenheit bekommen, weil da sind wir alle gespr- alle aufgeregt AH das kennen wir schon und das ist auch im türkischen so oder da ist es schon so

MV aha? das kommt eh von selbst?

YV ganz von selbst kommt das dann, ja. ((lacht))

MV ((lacht)) aso. aso (.) und das ist immer? also, da gibts dann immer einen tumult, wenn ihr das [schon kennt?

YV [ja.

MV und (.) warum ist das so? glaubst du?

YV ich weiß nicht, wenn man etwas ähm neues lernt und beim neuen, das, was man neu lernt, das schon altes da rein kommt so AH das kenn ich schon? das weiß man, das wird man nie vergessen, das kommt immer wieder.

(YV 889-904)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die meisten SchülerInnen in ihren Theorien formulieren, das Bezugnehmen auf andere Sprachen im Unterricht bereits erlebt zu haben, wobei die Lehrerin nach Aussagen der SchülerInnen hierbei das Englische sowie das Deutsche und weniger die Sprachen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen mit einbezieht. Der Grund hierfür liegt laut Auffassungen der SchülerInnen darin, dass die Lehrerin selbst diese Sprachen nicht kann. Jene Schülerin, die selbst große Verwechslungsgefahr zwischen Sprachen sieht, nimmt auch das Thematisieren interlingualer Bezüge von Seiten der Lehrerin als weniger oft vorkommend wahr als die restlichen Jugendlichen.

Die Befragten geben zudem an, im Unterricht selbst Bezüge zu ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit herstellen, wobei sie dies, aufgrund der Tatsache, auf etwas Bekanntem aufbauen zu können, immer sehr gerne und euphorisch tun. Daher wünschen sich die meisten SchülerInnen auch, dazu ermuntert zu werden, eigene sprachliche Erfahrungen einzubringen.

Jedoch wird das Thematisieren interlingualer Bezüge im Unterricht von zwei SchülerInnen auch negativ gesehen. Aus der Analyse der Theorien dieser beiden Schülerinnen geht ein Zusammenhang zwischen dieser Sichtweise und folgenden drei Aspekten hervor: Die beiden SchülerInnen sind der Auffassung, dass große Verwechslungsgefahr zwischen den Sprachen besteht, dass die Verwendung anderer Sprachen als des Deutschen das Lernen des Letzteren verhindert und dass im Französischunterricht nur Französisch verwendet werden sollte.

6. Conclusio

Das Ziel vorliegenden Beitrags war es, mittels einer fallübergreifenden vergleichenden Zusammenschau zentraler Aspekte der subjektiven Theorien sieben migrationsbedingt lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen über die Rolle ihrer eigenen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenlernprozess einen ersten Einblick in deren Mehrsprachigkeitsbewusstheit zu ermöglichen. Aufgrund der Tatsache, dass für diesen Beitrag lediglich zentrale Themen der subjektiven LernerInnentheorien herausgegriffen werden konnten, war es nicht möglich, die Mehrsprachigkeitsbewusstheit in ihrer gesamten Komplexität zu beschreiben. Zudem wurden keine Verallgemeinerungen angestrebt, es sollte in Bezug auf die ausgewählten Aspekte das thematische Spektrum aufgezeigt werden, das aus den einzelnen subjektiven LernerInnentheorien hervorgeht. In Einzelfallanalysen, welche an anderer Stelle veröffentlicht werden, wird versucht, vertiefend auf individuelle Ausprägungen und Strukturen der subjektiven Theorien der SchülerInnen einzugehen.

Aus den dargestellten ersten Einblicken in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit der sieben SchülerInnen ergeben sich einige Ansatzpunkte bzw. Vorschläge für einen mehrsprachigkeitsorientierten Französischunterricht, d.h. einen Unterricht, in dem die LehrerInnen ihre migrationsbedingt lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen für die Nutzung deren mitgebrachter Mehrsprachigkeit sensibilisieren und aktiv eine Bewusstmachung für das Potential deren Mehrsprachigkeit betreiben wollen. Für diese LehrerInnen ist es nützlich zu wissen, welche Vorstellungen die SchülerInnen von der Rolle ihrer Mehrsprachigkeit im Französischlernprozess haben, um zu erkennen, an welchen Punkten sie bei der Bewusstmachung ansetzen sollen bzw. können: Denn wenn sie wissen, welches Spektrum an Konzeptionen in den Vorstellungen der SchülerInnen eine bzw. keine Rolle spielt, können sie explizit Aspekte oder Argumentationen aus LernerInnentheorien im Unterricht thematisieren und gewisse Vorstellungen positiv verstärken und anderen in Hinblick auf ein effizientes, mehrsprachigkeitsbetontes Fremdsprachenlernen entgegenwirken.

Aus den oben beschriebenen Ergebnissen geht hervor, dass die sieben SchülerInnen klare Vorstellungen davon haben, was für sie „mehrsprachig sein“ bedeutet und welche Rolle ihre Mehrsprachigkeit beim Französischlernen spielt: In der Selbstwahrnehmung der SchülerInnen als mehrsprachig spielt migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit zwar eine Rolle, diese wird aber nicht als alleinige Begründung angegeben; alle SchülerInnen nehmen schulische Fremdsprachen in ihre Argumentationen, warum sie sich als mehrsprachig bezeichnen, auf. Zudem scheint hierbei der Aspekt der native-speaker-Kompetenz immer noch in den Köpfen der SchülerInnen vorhanden zu sein. Bewertungen, die migrationsbedingter, lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zukommen, sind durchwegs positiv. Kein/e SchülerIn sieht einen Nachteil darin. Dies zeigt sich auch in der von allen Befragten in irgendeiner Form intendierten Weitergabe ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Jedoch wird bei Vorteilen von Mehrsprachigkeit im Berufsleben stark auf schulische Fremdsprachen fokussiert, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit scheint an diesem Punkt in den Theorien der SchülerInnen eine untergeordnete bis keine Rolle zu spielen.

Für einen mehrsprachigkeitsorientierten Französischunterricht, der bei den SchülerInnen das Potential deren mitgebrachter Mehrsprachigkeit im Rahmen von Sprachbewusstseinsförderung positiv verstärken will, kann aus diesen Erkenntnissen Folgendes abgeleitet werden: Die SchülerInnen haben unterschiedliche Vorstellungen davon, was Mehrsprachigkeit für sie persönlich bedeutet, auch rein an native-speaker-Kompetenz gemessene Sprachbeherrschung spielt eine Rolle. So könnten deren Definitionen von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht thematisiert und diskutiert werden. Um die SchülerInnen dann erkennen zu lassen, dass auch Teilkompetenzen oder eine nicht perfekte Sprachkompetenz in verschiedenen Sprachen wertvoll ist, könnte man die SchülerInnen Texte in für sie völlig fremden Sprachen erschließen lassen, indem sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachressourcen nutzen (und zwar auch Teilkompetenzen). So erfahren sie „am eigenen Leib“, dass jeglicher Sprachbe-

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

sitz bereits hilfreich sein kann. Im Sinne einer Förderung der positiven Identifikation mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wäre es zudem angebracht, auf die Vorteile dieser Form von Mehrsprachigkeit auch im Berufsleben hinzuweisen. So kann in den Köpfen der SchülerInnen ihr von offizieller Seite oft nicht geschätzter Sprachschatz im Wert gesteigert werden. Die bei den Jugendlichen offensichtlich vorherrschenden positiven Affektionen in Hinblick auf ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit zeigen, dass letztere einen starken Teil der Identität ausmacht. Die SchülerInnen identifizieren sich mit ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Daher ist es notwendig, diese Sprachen nicht aus dem Schulalltag auszuklammern, sondern vorhandene Sprachenvielfalt in der Schule bzw. Klasse sichtbar zu machen.

Zudem geht aus den Ergebnissen hervor, dass alle SchülerInnen Vorstellungen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihren verschiedenen Sprachen haben, welche auch ihre Auffassungen darüber, wie hilfreicher Sprachvergleich funktioniert, beeinflussen. Daher sollte im Französischunterricht durchaus im Rahmen einer Sensibilisierung und Bewusstmachung von Sprachlernstrategien eine Diskussion mit den SchülerInnen über ihre vorhandenen Sprachkenntnisse und wie ihnen diese beim Französischlernen nutzen, geführt werden. Aus vorliegender Studie geht hervor, dass folgende Ansichten dabei eine Rolle spielen:

Mehrsprachigkeit spielt für die meisten Befragten eine lernerleichternde Rolle beim Fremdsprachenlernen. Dies wird mit der bereits vorhandenen Erfahrung durch das vorhergehende Fremdsprachenlernen begründet. Die SchülerInnen sind der Meinung, bestehende Fremdsprachenlernerfahrungen für ein effizienteres Französischlernen verwerten zu können. Sie denken, dass sie in ihren Augen erfolgreiche Lernstrategien perpetuieren und Lernmethoden, die sich für sie als nicht dienlich erwiesen, durch andere Arten zu lernen ersetzen. Auch die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hat nach Ansicht der SchülerInnen positive Auswirkungen für das weitere Sprachenlernen, indem sie dabei hilft, eine Art Sprachbegabung auszubilden. Den SchülerInnen ist aber auch die Interferenzproblematik und v.a. das Thema „faux amis“ bewusst – die Vorteile sprachlicher Ähnlichkeiten überwiegen in ihren Augen jedoch. Zudem scheinen die SchülerInnen zwischen den Vorteilen des Herstellens interlingualer Bezüge beim Erschließen eines Textes sowie beim Vokabellernen und der Schwierigkeit, im Bereich der Morphosyntax einen hilfreichen Sprachvergleich durchzuführen, zu unterscheiden. Bei den türkischen SchülerInnen nimmt außerdem das Türkische einen prominenten Stellenwert als Behelfssprache ein, von einer Jugendlichen wird es sogar als eine Art „Brückensprache“ zu all ihren anderen Sprachen konzipiert. Zwei Aspekte scheinen die Vorstellungen der LernerInnen darüber, wie das hilfreiche Herstellen interlingualer Bezüge funktioniert, zu beeinflussen: die wahrgenommene sprachliche Nähe (ausgehend von sprachlicher Ähnlichkeit leiten sie Lernerleichterung und Vorteile gegenüber Nicht-Türkisch-SprecherInnen ab) und die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz. Ersterer dieser Aspekte der Theorien der SchülerInnen korrespondiert mit dem Begriff der „psychotypology“ oder der „perceived language distance“, d.h. „the distance that learners perceive to exist between languages that may, or may not, correspond to the distance that actually exists between them“ (de Angelis 2007: 22). Diese „psychotypology“ spielt tatsächlich eine Rolle beim interlingualen Transfer, wie de Angelis (2007: 32) zusammenfasst: „languages that are to be perceived to be close to the target language, or closer to with respect to other languages also in the mind, are generally favoured as sources of information and they also seem to have a general facilitative effect on learning processes.“

Für den Unterricht lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen zu den Vorstellungen der SchülerInnen ableiten, dass für Sprachverwandtschaften (auch unter dem Hinweis auf mögliche Interferenzen) sensibilisiert werden sollte. Sprachliche Nähe scheint in den Theorien der LernerInnen ein zentraler Parameter dafür zu sein, dass das Herstellen interlingualer Bezüge hilfreich sein kann. Daher bietet es sich an, den französischen Lehnwortschatz in den Sprachen der SchülerInnen zu besprechen. Dieser könnte beispielsweise von den SchülerInnen selbst in den von ihnen beherrschten Sprachen gesammelt werden. So werden auch „versteckte“ Verwandtschaften aufgedeckt und mit Hilfe von Internationalismen wird gezeigt, dass Sprachen nicht so unterschiedlich sind, wie ursprünglich gedacht. Wohingegen im Bereich der Lexik sprachliche Verwandtschaft für die SchülerInnen eher evident zu sein scheint, sollte auf Ähnlichkeiten bzw. das Potential morphosyntaktischer Strukturen für den interlingualen Transfer von Seiten der LehrerIn aktiv hingewiesen werden – diese bestehen in den Konzeptionen der SchülerInnen nämlich kaum und scheinen als potentielle Hilfe beim Fremdsprachenlernen in den Theorien der SchülerInnen überhaupt nicht zu existieren.

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

Das Bezugnehmen auf andere Sprachen im Französischunterricht von Seiten des/der LehrerIn wird von den meisten Befragten positiv gesehen. Der Grund dafür, dass ihre Lehrerin hierbei das Englische sowie das Deutsche und weniger die Sprachen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen mit einbezieht, liegt in den Augen letzterer darin, dass ihre Lehrerin diese Sprachen nicht beherrscht. Die Tatsache, dass die SchülerInnen auf diese Bezüge dann selbst gerne hinweisen, und zwar sehr euphorisch, zeigt, dass FremdsprachenlehrerInnen, auch wenn sie die Sprachen der SchülerInnen nicht können, letztere durchaus zum Einbringen eigener Erfahrung ermuntern sollen. Dies weist die SchülerInnen auch darauf hin, dass ihr mitgebrachter Sprachschatz wertgeschätzt und valorisiert wird. Außerdem würde auch nichts dagegen sprechen, als LehrerIn in den Sprachen der SchülerInnen zumindest „ein paar Sätze sagen zu können“ – dies würde einem Selbstbild der Jugendlichen als nicht „verschämt“, sondern „erwünscht“ mehrsprachig zusätzlich förderlich sein.

Zudem sind die SchülerInnen der Meinung, frühere Fremdsprachenlernerfahrungen beim Französischlernen umsetzen zu können, indem sie beispielsweise sich für sie als nicht effektiv erwiesene Lernstrategien vermeiden oder für sie dienlichere Lernwege weiterverfolgen. Diese Auffassung der SchülerInnen könnte auch im Unterricht genutzt werden, indem Lernerfahrungen besprochen und auch mit den MitschülerInnen geteilt werden. Ein Nachdenken und Sprechen über das eigene Fremdsprachenlernen ist von Seiten der Lehrenden positiv zu verstärken, damit die SchülerInnen aus den eigenen Erfahrungen heraus ihr Fremdsprachenlernen weiter optimieren.

Ziel vorliegenden Artikels war es, Aufschluss darüber zu geben, an welchen Punkten Bewusstmachung in einem mehrsprachigkeitsorientierten Französischunterricht ansetzen kann. Daher war von Interesse, welche Konzepte Bestandteile der Reflexion der Lernenden sind, welche Wertigkeiten und Prioritäten sie setzen und welche Aspekte (noch) (k)eine Rolle in ihren Theorien spielen. Daraus wurden erste Implikationen für einen Französischunterricht, der migrationsbedingt mehrsprachige SchülerInnen für die Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit sensibilisieren will, abgeleitet. Es sollten Vorschläge gemacht werden, an welchen Vorstellungen der SchülerInnen darüber, wie ihr Fremdsprachenlernen funktioniert, in welcher Form angeknüpft werden kann. Die Rolle von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenlernprozess im Unterricht zu thematisieren scheint – im Sinne einer Bewusstmachung des Potentials, das in migrationsbedingter, lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das weitere Fremdsprachenlernen liegt – durchaus auch auf fruchtbaren Boden zu stoßen. Denn die SchülerInnen selbst räumen ihrer Mehrsprachigkeit in ihren Auffassungen darüber, wie ihr Französischlernen funktioniert, zweifellos einen wichtigen Platz ein, wie folgender Interviewausschnitt exemplarisch illustriert: "ich denk schon, wenn man mehrere sprachen kann, dass man sich leichter tut, eine weitere sprache zu lernen" (YV 523-524).

Bibliographie

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2004), Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2, 27 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Abendroth2.htm> 04.11.2007.]
- Aronin, Larissa & Ò Laoire, Muriel (2004), Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte & Ytsma, Jehannes (Eds.) (2004), *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, 11-29.
- Berndt, Annette (2000), Subjektive Theorien zweier Fremdsprachenlernerinnen im Seniorenalter. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11: 2, 93-124.
- Bleyhl, Werner (2004), Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15: 2, 207-235.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bmukk (2009), *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2007/2008. Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 02/2009*. Wien: bmukk.

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

- Caspari, Daniela (2001), Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker von Dithfurth, Marita (Eds.) (2001), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 238-263.
- Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Cenoz, Jasone (2003), The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition. *International Journal of Bilingualism* 7: 1, 71-87.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Eds.) (2001), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christ, Herbert (2001), Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen (Ed.) (2001), *Mitteilungsblatt* 2, 2-9.
- Cook, Vivian J. (2001), *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Cook, Vivian J. (2004), Background to the L2 User. In: Cook, Vivian J. (Ed.) (2004), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-28.
- De Angelis, Gessica (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Florio-Hansen, Inez (1997), 'Learning Awareness' als Teil von 'Language Awareness'. Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 26, 144-155.
- De Florio-Hansen, Inez (1998), Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu? *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 27, 3-12.
- De Florio-Hansen, Inez (2006), Intercomprehension - and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Eds.) (2006), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 27-35.
- De Florio- Hansen, Inez (2008), Mehrsprachigkeit – ein Gesamtsprachenkonzept für alle. Wie kann der Französischunterricht zur Umsetzung beitragen? In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Eds.) (2008), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22.-27. September 2007)*. Stuttgart: Ibidem, 85-108.
- Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Eds.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Donmall, Gillian B. (Ed.) (1985), *Language Awareness. NCLE Papers and Reports* 6. London: CILT.
- Dörner, Dietrich & Selg, Herbert (Eds.) (1996), *Psychologie: Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

- Europarat (Ed.) (2001), *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Eurydice (2008), Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2008, 136 S. [Online: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf 10.06.2010.]
- Fäcke, Christiane (2006), *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt: Lang.
- Gnutzmann, Claus (1995), Sprachbewusstsein (‘Language Awareness’) und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus (Ed.) (1995), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 267-284.
- Gnutzmann, Claus (1997), *Language Awareness*. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44: 3, 227-236.
- Gnutzmann, Claus (2003), Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Eds.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 335-339.
- Gnutzmann, Claus & Kiffe, Marion (1998), *Language Awareness* und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II. In: Timm, Johannes P. (Ed.) (1998), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 319-327.
- Gogolin, Ingrid (1988), *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, Ingrid (2004), Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Eds.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 55-61
- Groeben, Norbert (1988), Explikation des Konstrukts ‘Subjektive Theorie’. In: Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Eds.) (1988), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 17-24.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000), Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research (On-line Journal)* 1: 2, 9S. [Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1079/2352> 01.02.2010.]
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Eds.) (1988), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Groseva, Maria (1998), Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Eds.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 21-30.
- Grotjahn, Rüdiger (1991), The Research Programme Subjective Theories. A New Approach in Second Language Research. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger (1998), Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 27, 33-60.
- Grotjahn, Rüdiger (2005), Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 23-56.

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

- Hecht, Karlheinz (1994), Lernziel: Sprachbewußtheit. *Die Neueren Sprachen* 93: 2, 128-147.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- House, Juliane (1998), Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Eds.) (1998), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 89-97.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (1998), L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Eds.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169-183
- Hufeisen, Britta (2003), Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Eds.) (2003), *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch. Workshop-Bericht 11/2000*. Graz: European Centre for Modern Languages, 7-11.
- Hufeisen, Britta (2005), Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Eds.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9-18.
- Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Eds.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Eds.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Eds.) (2003), *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch. Workshop-Bericht 11/2000*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (1998), *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- James, Carl & Garrett, Peter (1992), The scope of Language Awareness. In: James, Carl & Garrett, Peter (Eds.) (1992), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 3-23.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.
- Kallenbach, Christiane (1996), *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 26, 9-23.
- König, Eckard (1995), Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König, Eckard & Zedler, Peter (Eds.) (1995), *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 11-30.
-
- Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

- Krashen, Stephen D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, Hans-Jürgen (2004), Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Eds.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 105-112.
- Kurtz, Jürgen (2003), Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14: 1, 149-167.
- Luchtenberg, Sigrid (1998), Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zu Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Kuhs, Katharina & Steinig, Wolfgang (Eds.) (1998), *Pfade durch Babylon: Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg: Fillibach, 137-156.
- Mayring, Philipp (2008), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meinefeld, Werner (1992), Einstellung. In: Asanger, Robert & Wenninger, Gerd (Eds.) (1992), *Handwörterbuch der Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 120-126.
- Meißner, Franz-Joseph (1995), Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, Lothar (Ed.) (1995), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 172-187.
- Meißner, Franz-Joseph (2002), Transfer aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Wolff, Armin & Lange, Hartmut (Eds.) (2002), *Europäisches Jahr des Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 128-139.
- Meißner, Franz-Joseph (2003), Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Eds.) (2003), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Tübingen: Narr, 92-106.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Eds.) (2004), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Eds.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Morkötter, Steffi (2005), *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt: Lang.
- Perales, Josu & Cenoz, Jasone (2002), The effect of individual and contextual factors in adult second-language acquisition in the basque country. *Language, Culture and Curriculum* 15: 1, 1-15.
- Rampillon, Ute (1997), Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Eds.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 173-184.
- Richert, Anja (2009), *Einfluss von Lernbiografien und subjektiven Theorien auf selbst gesteuertes Einzellernen mittels E-Learning am Beispiel Fremdsprachenlernen*. Frankfurt: Lang.

Marie-Luise Volgger (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>.

- Rosenberg, Milton J. & Hovland, Carl I. (1960), Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, Milton J. & Hovland, Carl I. (Eds.) (1960), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press, 1 -14.
- Rück, Nicola (2009), *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: University Press.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1988), *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Schlee, Jörg (1988), Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Eds.) (1988), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 24-29.
- Schmelter, Lars (2004), *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schreier Margit (1997), Die Aggregierung Subjektiver Theorien: Vorgehensweise, Probleme, Perspektiven. *Kölner Psychologische Studien 2*: 1, 37-71.
- Selting, Margret et al. (1998), Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte 173*, 91-122.
- Sinclair, John; Donmall, Gillian & Garrett, Peter (1992), Language Awareness: Wat is dat? *Language Awareness 1*, 1-3.
- Steinke, Ines (1999), *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Südmersen, Ilse M. (1983), Hilfe, ich erstickte in Texten! – Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. *Neue Praxis 13*: 2, 294-306.
- Svalberg, Agnes M.-L. (2007), Language awareness and language learning. *Language Teaching 40*, 287-308.
- Ten Have, Paul (2007), *Doing Conversation Analysis*. Los Angeles: Sage.
- Thomas, Jacqueline (1992), Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In: Harris, Richard Jackson (Ed.) (1992), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland, 531-545.
- Vetter, Eva (2006), „Ein jeder (Sprachen-) Lehrer sollte vielmehr `sprachenübergreifend´-fächerübergreifend arbeiten.“ Erste quantitative Befunde zum Mehrsprachigkeitsbewusstsein österreichischer Französisch-lehrerInnen. In: Frings, Michael & Klump, André (Eds.) (2006), *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft?* Stuttgart: Ibidem, 169-191
- Vetter, Eva (2008a), „... weil ich dieses Land und die Sprache dermaßen liebe“ – Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Berufswahl angehender FranzösischlehrerInnen. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Eds.) (2008), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22.-27. September 2007)*. Stuttgart: Ibidem, 341-359.

- Vetter, Eva (2008b), *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht?* Wien: Habilitationsschrift.
- Volgger, Marie-Luise (in Vorbereitung), *Das multilinguale Selbst im Französischunterricht. zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen* (Arbeitstitel). Wien: Dissertation.
- Volgger, Marie-Luise (im Druck), Gelebte Mehrsprachigkeit in der Schule? Ein Blick in eine österreichische Schule aus SchülerInnensicht. In: Reissner, Christina (Ed.), *Akten der Sektion „Europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension“ des XXXI. Romanistentags in Bonn (27.09.-01.10.2009)*. Stuttgart: Ibidem.
- Volgger, Marie-Luise & Cortinovis, Enrica (im Druck), Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule. Erste quantitative Befunde zweier Fallstudien (Österreich und Italien). In: Böhringer, Heike; Hülmbauer, Cornelia & Vetter, Eva (Eds.), *DYLAN meets LINEE. Mehrsprachigkeit aus europäischer Perspektive*. Frankfurt: Lang.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998), Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295-333.
- Witzel, Andreas (1985), Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Ed.) (1985), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227-255.
- Wolff, Dieter (1993), Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen*. 92: 6, 510-531.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. dazu das Modell des Fremdsprachenunterrichts als Faktorenkomplex (Edmondson & House 2006)
- ² Einige ForscherInnen, wie beispielweise Krashen (1981), unterscheiden zwischen "Erwerb" und "Lernen" einer Sprache; ersterer Begriff bezieht sich auf das unbewusste, beiläufige, d.h. ungesteuerte Aneignen einer Sprache; letzterer Terminus bezeichnet bewusste, gesteuerte Sprachverarbeitungsprozesse; nach bspw. Ellis (1994) kann eine derartige Unterscheidung jedoch problematisch sein, da es nicht einfach ist, zu beweisen, ob das Sprachwissen einer/s LernerIn "erworben" oder "gelernt" ist. In diesem Beitrag wird nicht zwischen "Lernen" und "Erwerben" unterschieden, die beiden Termini werden synonym verwendet.
- ³ Vgl. zum Konzept "Subjektive Theorien" Punkt 4.1. In vorliegendem Beitrag werden die Begriffe subjektive Theorien, Auffassungen sowie Vorstellungen als Synonyme verwendet. Vgl. für eine Zusammenschau der unterschiedlichen Konzeption und Verwendungsweise der Termini im wissenschaftlichen Diskurs z.B. Rück (2009) oder Grotjahn (1998).
- ⁴ Mit Tertiärsprachenforschung ist hier jene Forschung gemeint, welche sich mit dem Lernen und Lehren von zweiten (L3) oder weiteren Fremdsprachen (L4-Lx) beschäftigt (vgl. zur Terminologie Hufeisen 1998).
- ⁵ Die Studie wurde gefördert durch ein Forschungsstipendium der Universität Wien (FNr. 194-G) sowie durch das EU-Exzellenznetzwerk LINEE (6. EU-Rahmenprogramm) vgl. www.linee.info.
- ⁶ In Bezug auf die Terminologie im Bereich der Sprachbewusstheit bzw. *language awareness* existieren mehrere Begriffe nebeneinander, z.B. *knowledge about language*, *linguistic consciousness*, *metalinguistic awareness*, *linguistic insight*, *explicit knowledge*, *metacognition*, *metacognitive awareness* (Gnutzmann 1997; Gnutzmann & Kiffe 1998). Die terminologische Vielfalt ist noch größer, wenn man die Termini in verschiedenen Sprachen vergleicht (Gnutzmann 1995, 1997, 2003; Rampillon 1997). Die gebräuchlichste, wenn auch nicht konsistente Übersetzung von *language awareness* ins Deutsche ist Sprachbewusstheit (Sinclair, Donmall & Garrett 1992; Wolff

1993; Hecht 1994; Knapp-Potthoff 1997; De Florio-Hansen 1997). Für eine Zusammenstellung der verschiedenen Definitionen von *language awareness* wird auf Vetter (2008b) verwiesen.

⁷ Einen Überblick über die Modelle zur wissenschaftlichen Beschreibung des multiplen Sprachenlernens bietet Hufeisen (2003, 2005).

⁸ Vgl. zur Kritik an einer Verbindung von *language awareness* mit subjektiven Theorien De Florio-Hansen (1998).

⁹ Zum Unterschied zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Theorien vgl. Kallenbach (1996).

¹⁰ Zudem kann auf die Zeitschrift Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) (1998) verwiesen werden, die "Subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrern" einen Themenschwerpunkt gewidmet hat.

¹¹ Für die explanative Validierung werden im FST (Groeben et al. 1988) drei Zugangsweisen unterschieden: Korrelations-, Prognose- und Modifikationsstudien.

¹² Affektionen sowie Einstellungen stellen auch beispielsweise bei Kallenbach (1996), Caspari (2001, 2003) sowie Morkötter (2005) Teile der Konzeption von subjektiven Theorien dar.

¹³ Hierbei wird keine Aggregation zu einer überindividuellen subjektiven Theorie im Sinne einer Verallgemeinerung angestrebt (vgl. Schreier 1997). Vielmehr soll, wie etwa in Kallenbach (1996) sowie Morkötter (2005), die thematische Bandbreite der SchülerInnenäußerungen aufgezeigt werden.

¹⁴ Im Schuljahr 2007/08 weisen Sonderschulen in Österreich den höchsten Prozentsatz auf (27,2%). Die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) (12,5%) sowie die Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) (16,1% bzw. 10,5%) werden von einer weitaus geringeren SchülerInnenzahl mit anderssprachigem Hintergrund besucht (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009). Vgl. zum Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext der hier untersuchten Schule Volgger & Cortinovic (im Druck) sowie Volgger (im Druck).

¹⁵ Für ausführliche Darstellungen, wie Auswertungsverfahren für subjektive Theorien entwickelt werden können vgl. Caspari (2001) sowie Schmelter (2004).