

# **1. Zur Einführung: PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbstheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele**

Elisabeth Allgäuer-Hackl, Kristin Brogan,  
Ute Henning, Britta Hufeisen & Joachim Schlabach

## **1. Einleitung**

In den letzten Jahren haben wir im Projekt PlurCur ([www.ecml.at/plurcur](http://www.ecml.at/plurcur)) an verschiedenen europäischen Schulen gesamtsprachencurriculare Elemente ausprobiert, beforscht und evaluiert, und wir möchten mit dieser Veröffentlichung einerseits berichten, wie diese Probephase gelaufen ist, andererseits Hinweise für all diejenigen geben, die planen, ebenfalls ein Gesamtsprachencurriculum zu erarbeiten und an der eigenen Schule oder im eigenen Schulbezirk einzuführen. Wir versuchen, die verschiedenen AkteurInnen im Blick zu behalten und auf die unterschiedlichen Handlungsebenen Rücksicht zu nehmen bzw. alle gleichermaßen mit Informationen zu versorgen.

## **2. Genese des Projektes**

Die Beteiligten des Projektes PlurCur beschäftigten sich von 2012 bis 2015 am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz, Österreich (= EFSZ/ECML) mit der probeweisen Implementierung von Elementen eines prototypischen Gesamtsprachencurriculums (Hufeisen 2011a). Konkrete erste Überlegungen dazu wurden in Hufeisen 2011b und 2011c vorgestellt. Andererseits möchten wir mit dieser Publikation einen Ausblick darauf geben, welche Ideen zur Weiterentwicklung dieser gesamtsprachencurricularen Elemente entstanden sind, welche sich erst im Laufe der Projektlaufzeit ergaben.

## 1. Zur Einführung: PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula ...

Die Vorläufer der ersten Version gehen auf das Jahr 2005 zurück (Hufeisen 2005 und 2006), Überlegungen zur spezifischen Rolle der Umgebungssprache als Zweitsprache wurden mit Blick auf deutschsprachige Umgebungen in Hufeisen & Neuner 2006a und 2006b angestellt, einzelne Aspekte wie interkulturelles Lernen und Schreiben, die Rolle der klassischen Sprachen wurden in Hufeisen 2011b, 2011c und 2015a diskutiert. Hintergrund waren zum einen zunehmende Tendenzen in den Ländern Europas, zweite und weitere Fremdsprachen in den Schulcurricula nicht mehr als obligatorische Fächer zu verankern und stattdessen das Englische – welches zweifelsohne eine wichtige Fremdsprache ist und von allen gelernt werden sollte – immer noch weiter auszubauen (vgl. Hufeisen 2008). Es ging darum, Ideen vorzulegen, wie insgesamt mehr Fremdsprachen neben dem Englischen im Curriculum verankert werden könnten und im Unterrichtsalltag genutzt werden könnten. Die konsequente und systematische Umsetzung von bilinguaem Sachfachunterricht schien eine geeignete Lösung zu sein. Zum anderen war ein weiteres erklärtes Ziel, nicht so oft gelernten Sprachen, allen voran den Herkunftssprachen, einen Platz im Curriculum zu schaffen. Die jeweilige Umgebungssprache, die das Kommunikationsmedium im Alltag sowie die Sprache der Bildungsinstitutionen ist, sollte bei all dem Gesagten eine prominente Rolle erhalten und zu jedem Zeitpunkt auf verschiedenen Niveaus gefördert werden, unabhängig davon, ob sie für die Lernenden Erst- oder Zweitsprache ist.

An dieser Stelle möchten wir uns nicht mit Begründungen oder Rechtfertigungen befassen, warum das Lernen und Können von mehr Sprachen und Fremdsprachen neben dem Englischen gerade im europäischen Kontext bildungspolitisch sinnvoll und gesellschaftspolitisch hilfreich sind (vgl. dazu Cenoz & Jessner 2000; Backus, Gorter, Knapp, Schjerve-Rindler, Swanenberg, ten Thije & Vetter 2013: 185-188). Wir sind überzeugt, dass bei aller Begeisterung für das Englische und Notwendigkeit des Englischen noch Platz für andere Sprachen sein muss und dass es kein hinreichender Ablehnungsgrund ist, darauf zu verweisen, dass SchülerInnen mit mehr Sprachen überfordert sein könnten. Wir sind sicher, dass es methodisch viele Möglichkeiten gibt, auch nicht so leistungsstarken SchülerInnen Sprachen näherzubringen und sie vom Nutzen dieser Sprachen zu überzeugen (vgl. z.B. Fasse 2014 und in Kapitel 4).

Es fanden sich im Laufe der Projektlaufzeit europaweit 16 Schulen, die Interesse daran hatten, sich mit mehreren überschaubaren Aspekten am Projekt zu beteiligen, regelmäßig Bericht zu erstatten, an den Projekttreffen teilzunehmen und Überlegungen zu liefern, welche Ideen sich

umsetzen lassen, welche Gelingensbedingungen und welche Beschränkungen es gibt. Selbstverständlich lassen sich im Rahmen eines solchen Projektes keine Curricula umschreiben, das steht in der Macht anderer Institutionen. Darüber hinaus sind die Curricula in den verschiedenen Ländern Europas so unterschiedlich – teilweise innerhalb der einzelnen Länder verschieden –, dass die europaweit einheitliche Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums ohnehin nicht angestrebt wird.

Mit der Annahme als Projekt hat das Europäische Fremdsprachenzentrum uns die Gelegenheit gegeben, die bis dato ausschließlich auf dem Papier existierende Idee im Schulalltag umzusetzen. Eine ursprünglich als Pilotschule fungierende Schule hat sich letztendlich nicht am tatsächlichen Projekt beteiligt. Ein Zwischenbericht mit Hinweisen, welche Aspekte sich am ehesten umsetzen lassen, wie z.B. Sprachentage, und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, dass gesamtsprachencurriculare Elemente von der Basis aus überhaupt an einer Schule ausprobiert werden können, wie z.B. vertrauensvolle und kollegiale Arbeit über Sprachen- und Fächergrenzen hinweg, ist in Hufeisen (2015b) zu finden. Klar ist aber – wieder einmal – bei allen Schulen geworden, dass sich solche Projekte nur umsetzen lassen, wenn idealistische, experimentierwillige, ideenreiche und über alle Maßen aktive Lehrkräfte dabei sind, die sich nicht sofort vom (meist passiven) Widerstand nicht so begeisterter KollegInnen oder wenig unterstützender Schulleitungen entmutigen lassen, sondern die oft auf eigene Initiative anfangen und auch weitermachen. Wenn Projektschulen im Rahmen dieses Projektes nicht erfolgreich waren, dann lag es zumeist an den Rahmenbedingungen, nie aber daran, dass Schülerinnen und Schüler die Idee von sprachen- und fächerübergreifendem Arbeiten nicht wertgeschätzt hätten (vgl. Kapitel 2 und 5 sowie Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen & Schlabach 2015).

Zum Nachweis der Wirksamkeit wurde und wird das Projekt wissenschaftlich begleitet, und zwar in Form von einigen Qualifikationsarbeiten an der Technischen Universität Darmstadt und mehreren Forschungsarbeiten an der Universität Innsbruck (vgl. Kordt in diesem Band; Henning in diesem Band; Fasse in diesem Band; Jessner & Allgäuer-Hackl in diesem Band; Fasse & Henning in Vorb.). Für den universitären Kontext liegen bereits erste Fallberichte vor (vgl. Schlabach 2014). Gerade für Schulprojekte halten wir es für unabdingbar, dass Bewertungen über gefühlte Alltagstauglichkeit und eigene Aktionsforschung hinaus nach Gütekriterien allgemeiner Anwendungsforschung abgegeben werden (vgl. Kessler in diesem Band).

## **3. Bildungs- und Schulpolitik**

### **3.1. Erfahrungen aus der Bildungspolitik**

Jonas Erin & Ferdinand Patscheider

#### **1. Zielgruppe: EntscheidungsträgerInnen**

##### **1.1. Entscheidungsebenen**

Bei der mittelfristigen Planung und Implementierung von Schulcurricula sind verschiedene Entscheidungsebenen gefordert. Von den politischen EntscheidungsträgerInnen bis hin zur Schulbehörde und Schulleitung geht es vor allem darum, Lerninhalte bzw. Kompetenzziele in Bezug auf Lernprozesse und Lernstandards in das Schulcurriculum einzubringen. Sowohl in zentralgesteuerten als auch in (teil)autonomen Schulsystemen geht es hauptsächlich darum festzulegen, auf welcher Ebene und nach welchen Grundwerten bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden und wie es Schulen gelingt, diesen Anforderungen auf dem Bildungsweg von SchülerInnen gerecht zu werden. Unter diesen Aspekten muss die Einführung eines Gesamtsprachencurriculums (GSC) betrachtet werden. Jedoch sind hier alle Entscheidungsebenen gefordert:

- Sprachenpolitik zählt historisch, aber auch prospektiv zu den wichtigsten Hebeln der Bildungspolitik;
- mit dem Curriculum stellt sich die Frage nach den Bildungszielen und nach den Anforderungen an das Schulsystem;
- ein GSC ist ein fächer-, sprachen- und meist auch schulübergreifendes Konzept.

Mit der Einführung eines GSC sind daher alle drei wichtigen Ebenen gefordert: Politik, Schulbehörde und Einzelschule. Die eigentlichen Fragen zielen nicht auf die Lern- und Lehrinhalte ab, sondern beschäftigen sich vielmehr damit, wie ein GSC systembedingt konzipiert, ausgearbeitet und umgesetzt werden kann. Im vorliegenden Kapitel geht es darum, Steuermechanismen zu identifizieren, welche EntscheidungsträgerInnen bei der Verankerung des GSC von Nutzen sein können.

Zu den wichtigsten Entscheidungsebenen zählen natürlich Lehrende und Schulleitungen. Die Tragfähigkeit mittelfristiger Bildungspolitik

### 3.1. Erfahrungen aus der Bildungspolitik

---

kann nur gewährleistet werden, wenn Schulleitungen pädagogische Projekte auch in Bezug auf den Werdegang (Bildungsweg) der SchülerInnen unterstützen. Dabei geht es nicht nur darum, Lernprozesse und Lernfortschritte zu berücksichtigen, sondern auch darum – und dies gilt vor allem im Bereich des Erlernens von (Fremd)Sprachen –, durch Antizipation Mehrsprachigkeit systematisch zu fördern. Für LehrerInnen ist der fächerübergreifende und teilweise auch sprachenübergreifende Ansatz sicherlich eine hohe Hürde, vor allem in jenen Schulsystemen, in denen das Lehramt als eine Spezialisierung in einem Fach verstanden wird. Dieser Ansatz kann und muss aber grundsätzlich in die Unterrichtsgestaltung als interkultureller Ansatz miteinbezogen werden. Eine Zusammenarbeit von Schulleitung und Lehrpersonen, z.B. bei der Erstellung der Fachcurricula an der Schule, bei der Erstellung von Stundenplänen, der Unterstützung der Mobilität von SchülerInnen und Lehrpersonen, den regelmäßigen und funktionellen Kontakten zu Partnerschulen und -verbänden, der Raumverteilung, der Einbeziehung von SchülerInnen und Eltern (auch und besonders jenen mit Migrationshintergrund) und die allgemeine Weltoffenheit einer Schule, schaffen beste Voraussetzungen für die Verankerung eines GSC.

EntscheidungsträgerInnen im bildungspolitischen Bereich tragen eine erhebliche Verantwortung in der Schaffung der zur Verankerung eines GSC nützlichen und notwendigen Rahmenbedingungen. Neben Beschlüssen zu Schulreformen bzw. zur Schulfinanzierung sind vor allem klare Generationen übergreifende Wertvorstellungen, welche die gesellschaftliche Akzeptanzschwelle eines gemeinsamen Bildungswesens mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit eng verbinden, Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Konzepten der Inklusion, Interkulturalität, Mittlung usw. Sie müssen sozial und konzeptuell breit vom Bildungswesen getragen werden.

### 1.2. Entscheidungshebel

Die Erstellung und nachhaltige Verankerung eines Gesamtsprachencurriculums mit dem Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität unterliegen aus bildungspolitischer Sicht drei Prinzipien:

- dem intensivierten Bemühen zum Aufbau einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik, bei welcher es sowohl darum geht, verstärkt die internationale Kooperation in die Strukturen der Bildungssysteme einzubinden, als auch grundsätzliche Überlegungen zu einer gemeinsamen europäischen Identität und Bürgerschaft zu führen;

- der Stärkung des Vernetzungspotenzials von Schulen als systemische Anforderung an ein in einer globalisierten Welt auf Leistung bedachtes Bildungswesen;
- dem Stellenwert der Sprache(n) als Fundament jedes Lernprozesses, wobei davon ausgegangen werden kann, dass Sprachenkompetenz sich nicht auf einzelne Sprachen (Schulsprache(n) oder Lingua franca) bezieht, sondern dass der jeweilige sprachliche Kontext in seiner Gesamtheit betrachtet werden muss.

Tab. 1: Entscheidungsebenen.

	<b>Eine europäische Bildungspolitik</b>	<b>Vernetzungspotenzial von Schulen</b>	<b>Sprache(n) als Fundament</b>
<b>Systemische Ebene</b> → <b>Schulsystem</b>	Systemvergleiche und Konvergenzen dadurch aufbauen, dass gemeinsame Ziele erforscht werden und Kooperation als Grundprinzip anerkannt wird	Schule als „Netzwerkmatrix“ im Schulsystem konzipieren und verantworten	Mehrsprachigkeit als nachhaltiges Ziel demokratischer Gesellschaftsformen definieren
<b>Organisatorische Ebene</b> → <b>Schule</b>	Von den Schulstrukturen bis zu den Unterrichtseinheiten genügend Raum und Zeit für europäische Projekte, Fakten und Labels einführen	Vernetzende und vernetzte Schulkulturen durch Vermittlungsinstanzen, Vermittlerfunktionen entwickeln	An Schulen ein sprachfreundliches Umfeld durch interkulturelle Offenheit, Förderung von Sprachmittlung, usw. unterstützen
<b>Individuelle und interpersonale Ebene</b> → <b>Unterricht</b>	Europäische Wertvorstellungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst inhaltlich in jedes Schulfach einführen	Netzwerkkompetenzen, Teamfähigkeit, kollaboratives Denken und Arbeiten im Unterrichtsformat berücksichtigen	Die Sprachkompetenz nicht von anderen Kompetenzen isolieren, also nicht als Zweck an sich oder Finalität einer Schullaufbahn betrachten

## **4.2. Begleitstudie zu vielsprachigem Theaterspiel – Spracheinstellungen qualitativ erforschen**

Ute Henning

### **1. Entstehung und Begründung der Studie**

Im EFSZ-Projekt PlurCur wurde ein Netzwerk für die Anbahnung von Kooperationen und den Austausch von Erfahrungen mit und Wissen über gesamtsprachencurriculare Bemühungen aufgebaut. Dabei ist ein besonderes Kennzeichen von PlurCur, dass von Anfang an Begleitforschung als fester Projektbestandteil vorgesehen war. Dadurch sollten das im Projekt Erprobte und die dabei gemachten Erfahrungen aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung evaluiert und auch über die Projektlaufzeit hinaus sichtbar und greifbar gemacht werden. Die Erstellung einer solchen Studie im Rahmen einer Dissertation ist meine Aufgabe. Es handelt sich dabei um eine qualitative Longitudinalstudie über die Einstellungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit, die die SchülerInnen der vielsprachigen Theatergruppe an der Partnerschule in Köln haben und entwickeln (vgl. auch den Bericht in Kapitel 2 und Fasse in diesem Band).

Die Studie wird in diesem Aufsatz vorgestellt, indem zunächst ihre Entstehung innerhalb von PlurCur und ihre Verortung im Rahmen des Gesamtsprachencurriculums dargelegt werden. Anschließend werden Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign der Studie geschildert. Der Artikel schließt mit einem Ausblick auf die Datenauswertung und mögliche Ergebnisse.

#### **1.1. Die vielsprachige Theatergruppe als Aspekt eines Gesamtsprachencurriculums**

Das Themenfeld des Gesamtsprachencurriculums gestaltet sich äußerst vielfältig und komplex: Es geht um Fragen des bilingualen Sachfachunterrichts, um Mehrsprachigkeitsdidaktik, um die Förderung von re-

#### 4.2. Begleitstudie zu vielsprachigem Theaterspiel ...

---

zeptiver Mehrsprachigkeit, von Sprachenbewusstheit, von Sprachenlernbewusstsein und vieles mehr. Diese Themen lassen sich jeweils weiter auffächern und aus verschiedenen Perspektiven forschungstheoretisch und -praktisch fassen. Im Projekt PlurCur scheinen die meisten dieser Themen auf und dementsprechend eröffnen sich viele mögliche Forschungsfelder. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, für die im Rahmen von PlurCur zu erstellende Begleitstudie aus diesen Möglichkeiten auszuwählen und sich auf ein spezifisches Gebiet festzulegen.

Bei der Entscheidung für ein solches Gebiet waren die folgenden Überlegungen maßgeblich. Im prototypischen Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2011) werden Forschungsergebnisse zu Mehrsprachigkeit berücksichtigt und mehrere didaktische Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit kombiniert, so dass sich hier zahlreiche Forschungsmöglichkeiten bieten. Diese Forschungsergebnisse und didaktischen Ansätze legen jedoch allesamt nahe, dass alle an einer Schule vorhandenen Sprachen als Ressourcen genutzt werden sollten und die sprachliche Vielfalt an der Schule anerkannt werden sollte – und dies ist für das Gesamtsprachencurriculum grundlegend. Daher ist es wünschenswert, die evaluative Studie zu PlurCur an diesen grundlegenden Themen auszurichten, da sich auf diese Weise hilfreiche Hinweise für Gesamtsprachencurricula an sich ergeben können.

Schon zu Beginn von PlurCur 2012 zeigte sich das Projekt der vielsprachigen Theatergruppe, das am Heinrich-Heine-Gymnasium in Köln durchgeführt wurde (vgl. Fasse o.J.), als besonders spannendes Vorhaben. Die Verbindung von Theaterspiel mit dem kreativen Gebrauch von Fremdsprachen gilt als vielversprechend und wurde in den letzten Jahren häufig diskutiert und beforscht (z.B. Küppers, Schmidt & Walter 2011). Die in der Kölner Theatergruppe praktizierte Form des tatsächlich *vielsprachigen* (und weder einsprachig-fremdsprachigen noch zweisprachigen) Theaterspiels (für nähere Ausführungen dazu vgl. Fasse 2014 und in diesem Band sowie Fasse erscheint) ist neu und meinem Kenntnisstand nach einzigartig. Zudem war das Projekt ausdrücklich nicht auf Elitenmehrsprachigkeit (vgl. Wagner & Riehl 2013: 2-4) beschränkt, also auf Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung nur solcher Sprachen, die mit sozialem Prestige belegt sind (z.B. Englisch, Französisch). Ganz im Gegenteil wurden explizit alle Sprachen der TeilnehmerInnen einbezogen, also auch Herkunfts- und Familiensprachen wie Vietnamesisch oder Türkisch, die meist weniger Prestige als die Schulfremdsprachen haben.

Diese Theatergruppe bot sich auch deswegen für die Begleitstudie an, da sich in ihr zahlreiche Aspekte des von Hufeisen (2011) vorgeschlagene-

nen Gesamtsprachencurriculums vereinen. Es handelt sich um eine Theatergruppe mit Projektcharakter: Sie konstituiert sich für einen begrenzten Zeitraum (nämlich jeweils für ein Schuljahr), und während dieses Zeitraums wird ein einzigartiges Theaterstück entwickelt, das zum jeweiligen Schuljahresende aufgeführt wird. Die Arbeit am Theaterstück wird mit offenen Verfahren gestaltet, wobei es die SchülerInnen sind, die Inhalte und Form des Stückes bestimmen. Die Theatergruppe arbeitet außerdem fächerübergreifend: Wollte man versuchen zu beschreiben, welche Schulfächer herangezogen werden, käme man auf eine beachtliche Liste. Denn neben Wissen und Kompetenzen aus allen sprachlichen Fächern werden auch Wissen und Kompetenzen etwa aus Kunst, Musik, Geschichte und Erdkunde genutzt. Dadurch ließe sich die Theatergruppe im Gesamtsprachencurriculum auch als Teil des dort angedachten Faches Interkulturelle Studien bzw. Kulturstudien einordnen. Bei der Entwicklung des Theaterstücks ist das Deutsche zwar die Arbeitssprache, es ist jedoch erlaubt, weitere Sprachen als Arbeitssprachen zu verwenden. Dass die Gruppe tatsächlich sprachenübergreifend arbeitet, zeigt sich vor allem am erarbeiteten Theaterstück. Darin finden sich nämlich neben dem Deutschen auch die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Latein, der Kölner Dialekt und eine Reihe Herkunfts- bzw. Familiensprachen (u.a. Türkisch, Russisch, Kurdisch). Gerade diese sprachenübergreifende Arbeit unter Einbezug sonst im Unterricht kaum präsenter Sprachen ist für die Entwicklung von Gesamtsprachencurricula und ihre Beforschung wichtig, da solche Ansätze zwar vielversprechend, aber bislang weder erforscht noch verbreitet sind. Damit hängt auch die Förderung der Sprachenbewusstheit und der Sprachenlernbewusstheit der SchülerInnen zusammen, was wiederum als ein Ziel der Theatergruppe festgehalten wurde. Die SchülerInnen sollen ihre Hemmungen im Umgang mit zunächst unverständlichen Sprachen abbauen und sich ihres individuellen Sprachenrepertoires bewusst werden, um dieses im Rahmen der Theatergruppe sowie darüber hinaus ausbauen zu können. Der letztgenannte Punkt greift ein zentrales Ziel des Gesamtsprachencurriculums auf, nämlich

die vorhandene(n) individuellen Mehrsprachigkeit(en) der Lernenden, die sie bereits mit in den institutionellen Kontext mitbringen, zu berücksichtigen und in den schulischen Alltag mit einzubeziehen [...] [D]as bedeutet, die Lernenden auf ihre oft bereits vorhandene(n) individuellen Mehrsprachigkeit(en) aufmerksam zu machen und ihnen dies als Wert an sich zu verdeutlichen, auch wenn es sich vielleicht um kleinere, unbekanntere oder im schulischen Kontext üblicherweise nicht gelernte Sprachen handelt (Hufeisen 2011: 266).

#### 4.2. Begleitstudie zu vielsprachigem Theaterspiel ...

---

Hier ist die Theatergruppe als möglicher Weg zu verstehen, wie erstsprachliche Kenntnisse auch kleinerer Migrantensprachen in der Schule erhalten und unterstützt werden können (vgl. Hufeisen 2011: 278).

Die Projektskizze über die Theatergruppe (Fasse o.J.) zeigt, dass die Gleichstellung aller Sprachen und Dialekte der SchülerInnen eine wichtige Basis für die vielsprachige Theaterarbeit darstellt. Es wird darin außerdem davon ausgegangen, dass die Mitarbeit in der Theatergruppe die Sprachenbewusstheit erhöht und den SchülerInnen Möglichkeiten eröffnet, die eigenen Sprachen und die der anderen neu zu erfahren und so zu anderen Bewertungen dieser Sprachen zu kommen. Damit verbunden ist die Annahme, dass sich die Einstellungen der SchülerInnen zu diesen Sprachen in der Theatergruppe positiv verändern lassen.

Forschungspraktische Gründe spielten bei der Auswahl der Kölner Theatergruppe als Forschungsfeld der zu erstellenden Studie ebenfalls eine Rolle, denn eine solche Studie steht und fällt mit der Bereitschaft der im Forschungsfeld Agierenden, sich am Forschungsprozess zu beteiligen (vgl. Aguado 2000). Dieses PlurCur-Teilprojekt stellte einen zuverlässigen Partner dar, aus dem zudem ein großes Interesse an einem generellen Austausch mit VertreterInnen der Wissenschaft und an der spezifischeren Beschäftigung mit gesamtsprachencurricularen Fragen signalisiert wurde. Die in der Projektskizze (Fasse o.J.) aufgeführten Fragen nach den Bedeutungen, die die SchülerInnen ihren eigenen Sprachen und denen der MitschülerInnen beimessen, werden in der Studie wieder aufgegriffen. Nicht nur der Zugang zum Forschungsfeld konnte somit erleichtert werden, sondern auch meine langfristige Präsenz als Forscherin im Teilprojekt war willkommen. Durch die genannten Punkte waren die Bedingungen für die Durchführung einer Studie in diesem Teilprojekt ideal.

Es ist somit deutlich geworden, dass das PlurCur-Teilprojekt der vielsprachigen Theatergruppe viele Anknüpfungspunkte im prototypischen Gesamtsprachencurriculum von Hufeisen (2011) hat, auf dessen grundlegende Prinzipien eingeht und ein leicht zugängliches Forschungsfeld bietet. Es bietet sich daher für eine empirische Studie zum Gesamtsprachencurriculum an. Für die Fragestellung dieser Studie wurde der Bereich der Einstellungen der SchülerInnen zu Sprachen und zu Mehrsprachigkeit ausgewählt. In dem Teilprojekt der Kölner Partnerschule werden die schulische Sprachenvielfalt und die Sprachenbewusstheit besonders berücksichtigt, und zu deren Beforschung eignet sich die Herangehensweise über Einstellungen zu Sprachen und zu Mehrsprachigkeit. Auch für die Evaluation des Gesamtsprachencurriculums ist die Beschäftigung mit dieser Thematik lohnenswert, da die Einstellungen der