



Christian Ludwig / Michaela Sambanis

# English and beyond

Impulse zur Förderung von  
Mehrsprachigkeit im Englischunterricht

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	5
<i>Michaela Sambanis &amp; Christian Ludwig</i> <b>Einleitung</b>	7
<i>Michaela Sambanis &amp; Oriana Uhl</i> <b>Mehrsprachiger Begrüßungssong mit Bewegungselementen</b> Jahrgangsstufe: 5/6	19   
<i>Katrin Harder</i> <b>A visitor from Turkey – Förderung von Mehrsprachigkeit im Rahmen der Storyline ‘Our Street’</b> Jahrgangsstufe: 5/6	25   
<i>Christian Ludwig</i> <b>‘I like cooking my family’*: Mehrsprachige Grammatikarbeit</b> Jahrgangsstufe: 5/6	33   
<i>Natasha Janzen Ulbricht &amp; Beatrice Spindler</i> <b>Learning a play through gestures: A Dentist to the Rescue</b> Jahrgangsstufe: 5/6	41   
<i>Christian Ludwig &amp; Paul Scheffler</i> <b>Erklärvideos im mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht am Beispiel von Koch- und Backtutorials</b> Jahrgangsstufe: 7/8	47   
<i>Ben Opitz</i> <b>Planning a virtual trip through multilingual Miami: Interaktive digitale Karten im mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht</b> Jahrgangsstufe: 7/8	53   
<i>Christian Ludwig &amp; Dominik Grubecki</i> <b>Every word is a poem: Mehrsprachige Gedichte im Englischunterricht</b> Jahrgangsstufe: 7/8	59   

Silke Franz & Oriana Uhl  
**An bhfuil Gaeilge agat? Do you speak Irish? – Ein dramapädagogischer Ansatz zur Entwicklung einer Sprachförderungskampagne**  
Jahrgangsstufe: 9/10

65   

Ruth Sonnenberg  
**Liebe ist *halal* – Wie verändert sich Sprache, wenn sich die Sprechenden verändern?**  
Jahrgangsstufe: 9/10

73   

Hari Sriramalu  
**Scaffolding im mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht**  
Jahrgangsstufe: 9/10

79   

**Schlusswort**

85

**Beitragende**

87

**Literatur**

89

**Abbildungsverzeichnis**

94

**Tabellenverzeichnis**

95

Beschreibung der verwendeten Symbole

 Sprechen

 Schreiben

 Lesen

 Hören

 Hör-Sehen

 Sprachmittlung

 Recherche

 digitale Kompetenz

## ***English and beyond:***

# **Impulse zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht**

Michaela Sambanis & Christian Ludwig

## **Einleitung**

Sprachliche Vielfalt ist mehr denn je nicht nur Realität, sondern auch Normalität. Zwar ist Mehrsprachigkeit, wie ein Blick in die Geschichte zeigt, keineswegs ein Phänomen moderner Migrationsgesellschaften, dennoch kommt ihr in einer globalisierten Welt zunehmende Bedeutung zu. Dies zeigt sich auch in der wachsenden Sichtbarkeit mehrsprachiger Texte im (digitalen) öffentlichen Raum (siehe Abbildung 1), wo sprachliche Landschaften (*linguistic landscapes*) Rückschlüsse z. B. auf die ethnische Zusammensetzung erkennen lassen sowie auf die Sprachen, die in diesem Raum zur Kommunikation genutzt werden (können) und die teilweise zum „Identitätssymbol“ erhoben werden (Androutsopoulos, 2008, S. 2). So haben alle „mehrsprachigen Zeichen im öffentlichen Raum eine Bedeutung (...), die größer ist, als ihr eigener Wortlaut“ (Androutsopoulos, 2008, S. 2; Sambanis & Ludwig, 2021).

### **Abbildung 1**

*Beispiel einer linguistic landscape aus Berlin (Christian Ludwig, Juni 2021)*



Des Weiteren ist in den letzten Jahren nicht nur eine verstärkte Akzeptanz für sprachliche und kulturelle Vielfalt zu beobachten, sondern auch ein stärkeres Bewusstsein für das Potenzial sprachlicher Diversität einerseits und die durch Sprachbarrieren entstehenden Hindernisse andererseits. Dennoch gibt es weiterhin Vorbehalte gegenüber sprachlicher Vielfalt vor allem in Bildungskontexten, wo Mehrsprachigkeit nicht unbedingt vorgesehen ist. So wird beispielsweise das Einbezie-

hen unterschiedlicher Sprachen in den Fremdsprachenunterricht immer noch leicht als Nachteil oder Hürde aufgefasst, wobei eine der unbegründeten Sorgen ist, dass die Arbeit mit anderen Sprachen zu Defiziten im Englischen führen kann.

Der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher in Deutschland nimmt stetig zu. So gehen Schätzungen davon aus, dass mittlerweile ca. 100 verschiedene Sprachen in deutschen Schulen gesprochen werden (Bredthauer, 2018; Wiese, 2020). Jedoch wird die gelebte Mehrsprachigkeit vieler Lernender weiterhin eher als Hindernis und nicht als Chance bzw. Ressource begriffen, die es ihnen erlaubt, sich in der zunehmend „plurilingualen [und plurikulturellen] Realität unserer globalisierten Welt“ (Curcio & Katelhön, 2020, S. 152) zurechtzufinden. Zu einer stärkeren Akzeptanz mehrsprachiger Lebensrealitäten und aktiven Nutzung unterschiedlicher Sprachen kann auch der Fremdsprachenunterricht Englisch im Sinne einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik einen wichtigen Beitrag leisten.

In verschiedenen (curricularen) Vorgaben finden sich bereits Forderungen, die sprachlichen Ressourcen und Vorerfahrungen der Lernenden in den Fremdsprachenunterricht einzubinden sowie mehrsprachiges Wissen und Lernerfahrungen zu berücksichtigen. Der vorliegende Band möchte daran anknüpfend konkrete Umsetzungsvorschläge unterbreiten, um den Einstieg in einen mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht zu erleichtern bzw. neue Impulse für Lehrende bereitzustellen, deren Englischunterricht sich bereits für Mehrsprachigkeit geöffnet hat. Zunächst möchten wir jedoch eine Grundlage schaffen – kompakt und konkret – beginnend mit der Frage: Was bedeutet eigentlich Mehrsprachigkeit?

## Mehrsprachigkeit

Der Begriff der Mehrsprachigkeit beschreibt „unterschiedliche Konzepte von mehrsprachiger Sprachverwendung und Sprachaneignungsprozessen“ (Elsner & Lohe, 2021, S. 1) und meint damit sowohl die Mehrsprachigkeit der Gesamtgesellschaft oder einzelner gesellschaftlicher Gruppen, aber auch die Fähigkeit des Individuums, sich in zwei oder mehr Sprachen verständigen zu können (siehe Abbildung 2).

### Abbildung 2

*Ausgewählte Arten von Mehrsprachigkeit*

<b>Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus)</b>	<b>Individuell</b>	Die Fähigkeit einer Person, sich in unterschiedlichen Sprachen zu verständigen
	<b>Gesellschaftlich</b>	Die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb einer Gesellschaft
	<b>Institutionell</b>	Die Verwendung mehrerer Sprachen in öffentlichen Institutionen
	<b>Territorial</b>	Die Existenz mehrerer Sprachen innerhalb eines Gebietes

Hierbei geht es nicht darum, mehrere Sprachen in allen Fertigkeitsbereichen gleich gut zu beherrschen (vgl. Elsner & Lohe, 2021), denn ‚mehrsprachig sein‘ wird nicht durch die Menge bzw. den Grad der sprachlichen Mittel definiert, die in mehrsprachigen Alltagssituationen verwendet werden. Vielmehr wird Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit verstanden, „in mehreren Sprachkontexten zu kommunizieren – und dies unabhängig davon, auf welche Weise die beteiligten Sprachen erworben oder wie gut sie beherrscht werden“ (Gogolin, 2015, Abs. 4). Dabei sind mit Sprachen nicht nur

Einzel Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Russisch, sondern z. B. auch Dialekte oder Soziolekte gemeint.

Vor allem in Bildungskontexten wird dabei zwischen lebensweltlicher und fremdsprachlicher individueller Mehrsprachigkeit unterschieden. So gibt es Lernende (und Lehrkräfte), die aufgrund ihrer Biografie oder ihrer Umwelt lebensweltlich mehrsprachig aufwachsen (oder aufgewachsen sind), aber auch Lernende, die in ihrem Alltag zwar nur eine Sprache gebrauchen, aber verschiedene Fremdsprachen in der Schule lernen. Bei beiden Formen wird Mehrsprachigkeit nicht als eine parallele Existenz unterschiedlicher Sprachen verstanden, sondern als zusammenhängendes System (Cook, 2008), in dem alle Sprachkenntnisse miteinander verwoben sind. Eng damit verbunden ist der Ansatz des Translanguaging, also die Fähigkeit, in mehrsprachigen Sprachsituationen auf die unterschiedlichen, individuell verfügbaren Sprachen (*plurilingual repertoire*) zurückzugreifen und je nach Bedarf zwischen unterschiedlichen Sprachen hin und her zu wechseln (Canagarajah, 2011). So formulierte der Europarat bereits 2001:

[Sprachen sind] nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine *kommunikative* Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Trim et al., 2001, S. 17)

## Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten

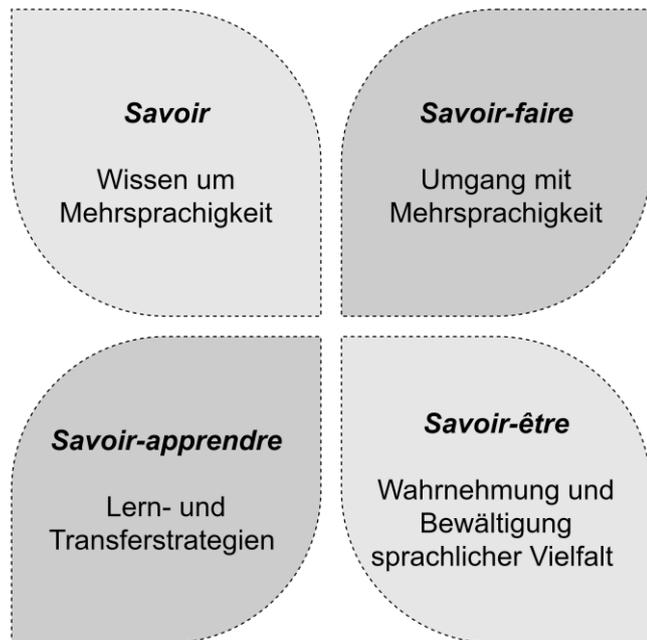
Der Förderung von Mehrsprachigkeit wird inzwischen auch im Schulunterricht zunehmend Raum eingeräumt (Morkötter et al., 2020). Vor allem im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird dabei auf Potenziale mehrsprachiger Unterrichtssituationen hingewiesen, die es Lernenden erlauben, sich im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze mit Themen wie Globalisierung, Migration und Transmigration auseinanderzusetzen (Mayr & Tschurtschenthaler, 2018). So betont das 2018 erschienene *Companion Volume* zum gemeinsamen europäischen Referenzrahmen die Rolle des Fremdsprachenlernenden als *social agent* und *language user* und benennt *plurilingual* und *pluricultural competence* mit den drei Unterkategorien *plurilingual comprehension*, *building on plurilingual repertoire* und *building on pluricultural repertoire* explizit als Lernziele (Europarat, 2018; Sambanis & Ludwig, 2021).

In Hinblick auf mehrsprachige Kompetenzen formulieren Schwienbacher et al. (2016; Mayr & Tschurtschenthaler, 2018), angelehnt an Byrams *Model of Intercultural Communicative Competence* (1997), vier *savoirs* (siehe Abbildung 3), die Lernende im Laufe der Schulzeit progressiv erreichen.

So geht es bei *savoir* unter anderem darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachsystemen zu erkennen sowie Wissen über verschiedene Sprachgemeinschaften zu sammeln und anzuwenden. *Savoir-faire* beschreibt die Fähigkeit von Lernenden, in mehrsprachigen Situationen bewusst zu handeln, erfolgreich zu kommunizieren und als Mittler zwischen verschiedenen Sprachen / Kulturen zu fungieren. *Savoir-apprendre* umfasst alle Strategien, die es Lernenden erlauben, bereits bestehende Sprachkenntnisse aktiv für das Erlernen neuer Sprachen zu nutzen. Nicht zuletzt meint *savoir-être* die Fähigkeit, aus der eigenen Mehrsprachigkeit entstehende Handlungsspielräume wahrzunehmen und produktiv zu nutzen und anderen Sprachen sowie Kulturen gegenüber offen und neugierig zu sein (Mayr & Tschurtschenthaler, 2018).

### Abbildung 3

Kompetenzmodell zur Mehrsprachigkeit (basierend auf Schwienbacher et al., 2016)



Inzwischen ist bekannt, dass Mehrsprachigkeit zahlreiche Vorteile haben kann. Es gibt Hinweise darauf, dass sie die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit steigert (Poarch & Bialystok, 2017), das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert (Pfenninger & Singleton, 2019) und die meta-sprachliche Reflexionsfähigkeit fördert (vgl. Binanzer & Jessen, 2020). Auch aus neurophysiologischer und neuroanatomischer Sicht sind interessante Befunde zu nennen, die auf Vorteile hinweisen bzw. es erlauben, beobachtete Vorteile zu erklären:

Die Besonderheiten des mehrsprachigen Gehirns zeigen sich in einer spezifischen Organisation von Netzwerken, in der besonderen Beanspruchung übergeordneter Funktionen (sogenannter exekutiver Funktionen) sowie „auf neuroanatomischer Ebene“. (Sambanis, 2020, S. 64)

Eine „wertschätzende (...) Auseinandersetzung“ (Binanzer & Jessen, 2020, S. 223) mit den unterschiedlichen Herkunftssprachen zunehmend heterogenerer Lerngruppen ist also aus unterschiedlichen Perspektiven nicht nur sinnvoll, sondern geboten. Jedoch scheint gerade im Kontext des Englischunterrichts das große Prestige des Englischen als internationale Verkehrssprache und *lingua franca* des globalen mehrsprachigen Raums sowie die zunehmende Relevanz des Englischen im Berufsleben eine weitergehende Einbeziehung der *home* und *dominant languages* (Herkunftssprachen) der Lernenden schwierig zu machen. Dadurch tritt das Ziel einer Mehrsprachigkeitskompetenz, also die „Fähigkeit, Kenntnisse in einer Sprache und des Sprachlernprozesses für das Erlernen einer anderen Fremdsprache zu nutzen“ (Hallet & Königs, 2009, S. 303) immer noch in den Hintergrund. Dabei sind die Herausforderungen, die sich durch Unterrichtssituationen ergeben, „in denen mehrere Sprachen gleichzeitig Teil des Unterrichtsdesigns“ sind und „sowohl rezeptiv als auch produktiv“ (Mayr & Tschurtschenthaler, 2018, S. 194) verwendet werden, nicht zu unterschätzen. Denn die Einbeziehung unterschiedlicher Herkunftssprachen und die Förderung eines mehrsprachigen Kompetenzzuwachses stellt die Lehrkraft vor große, aber nicht unüberwindbare Herausforderungen (Bengelsdorf, 2018; Sambanis & Ludwig, 2021).

### Mehrsprachigkeit im Englischunterricht fördern

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist Einsprachigkeit eigentlich eine Fiktion (Tracy, 2007). Somit ist Mehrsprachigkeit „gleichzeitig Ziel und Ausgangsbedingung des Sprachenlernens“ (Jakisch, 2015, S. 15), geht es doch darum, Lernende auf die Bewältigung mehrsprachiger Kommunikationssituationen vorzubereiten, ihnen bewusst zu machen, über welche sprachlichen Ressourcen sie bereits verfügen und aufzuzeigen, wie sie diese sinnvoll einsetzen können. Welches

Fach wäre dafür besser geeignet als der Englischunterricht, wird doch dem Englischen eine „Sonderrolle auf dem Weg zur Anbahnung ‚echter‘ Plurilingualität zugeschrieben“ (Jakisch, 2015, S. 69)? So gilt Mehrsprachigkeit nicht mehr als „insurmountable problem“ (van Avermaet et al., 2018, S. 1) im Unterricht, sondern als Möglichkeit, Mehrsprachigkeitsbewusstsein sowie Mehrsprachigkeitskompetenz bei Lernenden zu entwickeln. In diesem Zusammenhang spricht Méron-Minuth (2018) von Englisch als Brückensprache (*bridge language*), Schröder (2009) vom Englischen als *gateway*, Quetz (2010) vom Englischen als „Tor zur Mehrsprachigkeit“ (S. 176), während Hufeisen (2011) das Englische als Sprungbrett zur Anbahnung von Mehrsprachigkeit beschreibt.

In Hinblick auf die unterschiedlichen Dimensionen eines mehrsprachigkeitsspezifischen Englischunterrichts existieren unterschiedliche Modelle und Vorschläge zur Einteilung (siehe Abbildung 4). Dabei geht es nicht nur darum, die Neugier der Lernenden auf andere Sprachen zu wecken, sondern auch den Weg für den Erwerb und die aktive Nutzung anderer Sprachen zu ebnen und Lernende an eine aktive Teilhabe an mehrsprachigen Kommunikationssituationen heranzuführen.

#### Abbildung 4

*Modelle und Vorschläge zur Einteilung eines mehrsprachigkeitsspezifischen Englischunterrichts*

Jakisch (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sprachlich-kognitiv</li> <li>• affektiv-motivational</li> <li>• inhaltlich-thematisch</li> <li>• methodisch</li> <li>• interkulturell</li> </ul>
Schröder (2009)	<p><i>Language Awareness / Language Learning Awareness:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der sprachsystematische Bereich</li> <li>• der kulturelle Bereich</li> <li>• der kommunikative Bereich</li> </ul>
Vollmer (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektiv-attitudinale Komponente</li> <li>• kognitive Komponente</li> <li>• diskursiv-kommunikative Komponente</li> <li>• interkulturelle Komponente</li> <li>• lern- und arbeitstechnische Fertigkeitkomponente</li> </ul>

Den Beiträgen in diesem Band liegt die Einteilung von Elsner und Lohe (2021) zugrunde, die drei Handlungsfelder identifizieren, innerhalb derer Mehrsprachigkeit thematisiert und gefördert werden kann. Diese Handlungsfelder können sich, je nach Aufgabe, überschneiden (siehe Abbildung 5).

## Abbildung 5

Handlungsfelder einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Englischunterricht (basierend auf Elsner & Lohe, 2021)

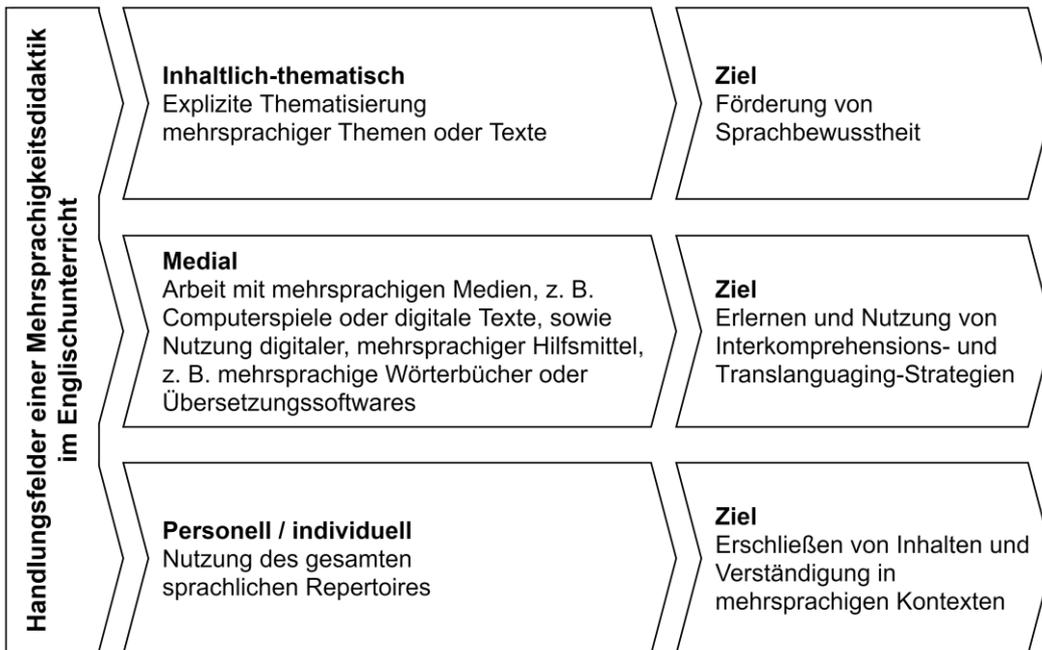


Abbildung 6 zeigt das Sprachenportrait einer in Deutschland lebenden litauischen Studierenden, die Englisch an der Freien Universität Berlin studiert. Die Farben der deutschen Flagge bilden den Hintergrund der Zeichnung und repräsentieren, wie sie in ihrem Alltag von der deutschen Sprache umgeben ist. Ihr Herz, in den Farben der Flagge Litauens, ‚ist‘ jedoch litauisch, ergänzt durch die litauische Landesbezeichnung auf dem Oberteil. Die Handtasche in der Hand zeigt den *Union Jack* und deutet auf die Rolle des Englischen als ‚sichere‘ Sprache der Kommunikation hin, auf die sie im Alltag immer wieder zurückgreifen kann sowie ihren späteren Beruf als Englischlehrende. Nicht zuletzt repräsentieren die Farben der Russischen Föderation ihre Russischkenntnisse, die sie auch aktiv in Gesprächen einsetzt.

## Abbildung 6

Beispiel eines language portraits (Vilma Schmidt, Juli 2021)



Zusätzlich zur Förderung des (eigenen) Mehrsprachigkeitsbewusstseins gibt es auch mittlerweile zahlreiche Vorschläge zur mehrsprachigen Wortschatzarbeit (KoMBi, 2020; Little & Kirwan, 2019),

zu Sprachvergleichen u. a. im Bereich der Grammatik, Lesekompetenz (Delanoy, 2014; Kersten & Ludwig, 2018) oder mehrsprachigen Theaterprojekten (Henning, 2019; Ilg et al., 2015; KoMBi, 2020; Sambanis & Walter, 2020).

Zur Thematisierung sowie Förderung von Mehrsprachigkeit eignen sich alle Textsorten, die in mehreren Sprachen verfasst sind, die mehrsprachige Lebensrealitäten von Menschen widerspiegeln, zum Nachdenken über Mehrsprachigkeit anregen bzw. es ermöglichen, mehrsprachige Identitäten auszudrücken. Dazu zählen u. a. literarische Texte, Filme, Lieder und Computerspiele. Des Weiteren können Lernende gebeten werden, eigene mehrsprachige schriftliche oder audio-visuelle Texte in unterschiedlichen Sprachen zu erstellen. Dadurch werden sie zur Reflexion über die Verwendung unterschiedlicher Sprachen angeregt.

Die folgenden Gedichte, welche von Master-Studierenden in einem Seminar zu Mehrsprachigkeit an der Freien Universität Berlin im Rahmen einer generativen Schreibübung erstellt wurden, zeigen, welche Möglichkeiten das Erstellen eigener Texte bietet. Die kurzen Gedichte spielen mit unterschiedlichen Sprachen, erforschen das eigene Sprachrepertoire, schöpfen es aus und reflektieren die Bedeutung von Sprache(n).

Beide Gedichte zeigen, dass Sprache nicht nur einfach ein Kommunikationsinstrument darstellt, sondern auch identitätsstiftend ist. Wir nutzen Sprache, um uns auszudrücken, um anderen mitzuteilen, wer wir sind. In dem ersten Gedicht beschreibt der Verfasser, welche Tätigkeiten er mit welcher Sprache verbindet. Seine Mutter ist eine der wenigen Personen, mit denen er Türkisch spricht. Denken jedoch erfolgt in allen Sprachen: "In my mind all languages mix together, so I'm unable to pinpoint a certain language I think in" (Can Turan, Juni 2021).

*I read in English  
Ich spreche auf Deutsch  
Ben annem ile türkçe konuşuyorum  
I think without a language (Can Turan, Juni 2021)*

Vor allem das zweite Beispiel hebt hervor, wie Sprache als Teil unserer Selbst mit anderen Aspekten unserer Identität zusammenhängt. Die Verfasserin, die zweisprachig (deutsch-italienisch) aufgewachsen ist, reflektiert hier mithilfe unterschiedlicher Sprachen die verschiedenen Assoziationen, die sie mit dem Konzept der Nichtbinarität verknüpft, das ursprünglich in Bezug auf Gender im Seminar thematisiert wurde. Dabei spielt sie mit den verschiedenen Bedeutungen des italienischen Wortes *binario*, welches sowohl Gleis (*track*) aber auch Bahnsteig (*platform*) bedeuten kann und auf das englische Wort *binary* anspielt:

*Il binario non-binario  
Das Gleis nichtbinär  
There is a train on non-binary tracks  
departing from platform B.  
„Attenzione!  
Treno in partenza  
Da binario B“  
Ein Zug –  
made out of beautiful pieces of wrecks  
Destination: inconnue.  
“Let's leave the platform and board this train!”  
(il treno non-binario lascia binario B ...)  
Ein Zug nichtbinär. (Francesca Janz, Juni 2021)*

Neben dem Einsatz mehrsprachiger Materialien bieten sich unterschiedliche Vorgehensweisen bzw. Methoden zur Förderung einer plurilingualen Kompetenz im Englischunterricht an. Hierbei geht es nicht nur um den Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken, die Lernende an die (autonome und eigenständige) Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Texten heranführen, um sie zum Beispiel im Rahmen kollaborativer Schreibprozesse zur eigenen Erstellung solcher Texte anzuregen, sondern

auch darum, Lernenden Raum zu geben, ihre eigenen Sprachen aktiv im Unterricht zu nutzen, ihr individuelles Sprachrepertoire einzubringen und die Sprachen der Mitlernenden kennenzulernen. So ermöglichen beispielsweise kooperative Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeit, Lernenden die Verwendung ‚eigener‘ Sprachen freizustellen und sie so für mehrsprachige Sprachlern- und Arbeitsprozesse zu sensibilisieren. Das bedeutet, dass in einzelnen Phasen einer Gruppenarbeit zum Beispiel Türkisch oder Arabisch genutzt werden darf. Bevor die Ergebnisse der Arbeitsphase ins Plenum gebracht werden, hat es sich als hilfreich erwiesen, die Gruppenarbeit mit einer Phase zu schließen, in der die ggf. in unterschiedlichen Sprachen ausgehandelten Arbeitsergebnisse auf Englisch vorformuliert werden, damit die Lernenden nicht beim Wechsel in die englische Sprache in Formulierungsnot geraten. Das abschließende Äußern der Kerngedanken auf Englisch regt zugleich zur Rückschau an und kann sprachlich-kognitive Prozesse stützen.

## Planung und Evaluation mehrsprachiger Lernprozesse und Produkte

Quartapelle und Schwienbacher (2016) schlagen für die Planung eines mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts das Erstellen eines Planungsrasters vor, welches die Lehrkraft dabei unterstützt, mehrsprachigkeitsfördernde Lernziele zu formulieren sowie Mehrsprachigkeit in alle Bereiche der Unterrichtsplanung miteinzubeziehen. Damit lassen sich ganz konkret Räume (*spaces*) schaffen (García, 2009), welche die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit ermöglichen und nicht nur ein Bewusstsein seitens der Lernenden anstoßen, dass mehrsprachige Aushandlungsroutinen normativer und integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Zusammenlebens sind, sondern auch Aufgabenformate kreieren, die Lernenden helfen, eigene sprachliche Ressourcen zu erkennen und in mehrsprachigen Kommunikationssituationen sinnvoll zu nutzen. Tabelle 1 zeigt eine adaptierte Version des Planungsrasters und illustriert, wie eine mehrsprachigkeitssensible Planung aussehen kann.

**Tabelle 1**

*Mögliches Planungsraster zur Gestaltung eines mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts (basierend auf Quartapelle & Schwienbacher, 2016)*

Kategorie	Spezifizierungen
Thema	Stellt das Thema Bezüge zu Mehrsprachigkeit her?
Materialien	Lassen sich mehrsprachige Materialien miteinbeziehen? Gibt es Möglichkeiten, Lernende mehrsprachige Materialien erstellen zu lassen?
Sprachen	Welche weiteren Sprachen außer Englisch können miteinbezogen werden?
Sprachhandlungen	Wie lassen sich mehrsprachige Sprachhandlungen anregen?
Strategien	Welche mehrsprachigkeitsbezogenen Lernstrategien lassen sich fördern? Beispielsweise Strategien zum Erschließen mehrsprachiger Texte oder Filme
<i>Scaffolding</i>	Inwiefern wird sprachübergreifendes ( <i>peer-</i> ) <i>scaffolding</i> ermöglicht?
Reflexion	Welche Möglichkeiten gibt es, Lernende zur Reflexion mehrsprachiger Interaktionen inner- und außerhalb des Klassenraums anzuregen?
Zusätzlich	Lassen sich andere Unterrichtsfächer / Kolleginnen / Kollegen einbeziehen?

Nicht nur die Planung, sondern auch die Beobachtung und Evaluation mehrsprachiger Lernprozesse stellt eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte dar, vor allem, wenn Sprachen miteinbezogen

werden, welche die Lehrkraft selbst nicht oder nur in Ansätzen beherrscht. Mayr und Tschurtschenthaler (2018) weisen darauf hin, dass

insbesondere bei der Beobachtung und Evaluation des mehrsprachigen Kompetenzzuwachses der Lernenden die Lehrpersonen außerordentlich gefordert sind, da sie sich in einer völlig neuen und ungewohnten Unterrichtssituation orientieren müssen. (S. 194)

So stellt sich nicht nur die Frage danach, wie unterschiedliche Herkunftssprachen in den Unterricht miteinbezogen werden können, sondern auch, wie entsprechende Unterrichtshandlungen, Materialien und Methoden beurteilt werden und wie Kompetenzzuwächse seitens der Lernenden festgestellt und bewertet werden können.

Neben der Reflexion mehrsprachiger Sprachhandlungen seitens der Lernenden, kann auch die Reflexion der eigenen Gestaltung mehrsprachigkeitssensibler Unterrichtsszenarien im Sinne des *action-* bzw. *practitioner research*-Ansatzes durchaus hilfreich sein, der zum Ziel hat, Professionalisierungsprozesse als integralen Bestandteil der eigenen beruflichen Praxis zu sehen. So versteht Watts (1985) *action research*, eine Unterkategorie des *practitioner research*, als “process in which participants examine their own educational practice systematically and carefully, using techniques of research” (S. 118). Dabei lassen sich vier letztlich zirkulär angelegte Phasen des *action research* unterscheiden: *gathering data, analysing / reflecting, deciding a new course of action, asking (new) questions*. Dabei geht es nicht um die Durchführung aufwendiger oder komplexer Forschungsprojekte, sondern um die niedrigschwellige Evaluation mehrsprachigkeitssensibler Lernprozesse, z. B. durch die Beobachtung und Befragung von Lernenden oder das Sammeln von Lernprodukten

Denn auch in der Mehrsprachigkeitsdidaktik gilt: “No action without research – no research without action” (Pine, 2009, S. 239). Mögliche Explorationsfragen sind z. B.

- Wie reagieren die Lernenden auf die Arbeit mit mehrsprachigen Materialien?
- Welche *Scaffolding*-Angebote werden im Rahmen mehrsprachigkeitssensibler Lernprozesse (besonders) gut angenommen?
- Führt die Einbeziehung der *home / dominant languages* der Lernenden zu einer besseren Motivation?
- Wirken sich kollaborative Schreibprojekte positiv auf die mehrsprachige Schreibkompetenz der Lernenden aus?

## Die Beiträge in diesem Band

Die Unterrichtsvorschläge in *English and beyond: Impulse zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht* bieten praktische Anregungen für einen mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht. Dabei haben alle Aufgaben zum Ziel,

- die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen miteinzubeziehen,
- die Sensibilität für die eigenen (herkunftsbedingten) Sprachbiografien zu stärken,
- das Bewusstsein der Lernenden für sprachliche und kulturelle Diversität (*plurilingual and cultural awareness*) zu erhöhen (intro- und retrospektive Perspektive),
- Bezüge zwischen Sprachen herzustellen,
- Strategien zu vermitteln, um (vorhandene) Sprachkenntnisse auszubauen und das Erlernen weiterer Sprachen anzubahnen (prospektive Perspektive).

Alle Beiträge bieten dabei einen kurzen einleitenden Kommentar sowie Unterrichtsbeispiele. Des Weiteren beinhalten sie konkrete Anregungen zur (Selbst-)Reflexion und geben Anstöße für eine prozessorientierte Erforschung der eigenen Praxis, durch die sich Lehrende mit den unterrichtlichen Handlungsprozessen und Zielvorstellungen auseinandersetzen und Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung ihres mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts identifizieren können.