



Mehrsprachigkeit im Englischunterricht in Berliner Schulen – Hintergründe, Herausforderungen, Herangehensweisen

Michaela Sambanis & Christian Ludwig

Abstract: Die Sprachenvielfalt an Berliner Schulen stellt Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen. Der Beitrag diskutiert den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Englischunterricht und zeigt Wege auf, unterschiedliche Sprachen lerner*innenorientiert in die Unterrichtspraxis einzubinden. Der erste Teil fasst die wichtigsten Hintergründe zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht zusammen. Hier werden Bezüge zu gegenwärtigen Tendenzen in der Englischdidaktik hergestellt und aktuelle Befunde der Hirnforschung in den Blick genommen. Daran inhaltlich anknüpfend werden unterrichtspraktische Beispiele zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit im Englischunterricht vorgestellt. Der letzte Teil des Beitrages stellt die Ergebnisse zweier Erhebungen zur Haltung von (mehrsprachigen) Lehrkräften zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren Herangehensweisen an die Einbindung unterschiedlicher Familiensprachen in den Fremdsprachenunterricht vor.

The linguistic diversity of schools in Berlin poses an increasing challenge to teachers of all subjects, including English as a foreign language (EFL). The aim of this paper is to tackle exactly this issue by taking stock of existing approaches to promoting linguistic diversity in EFL. The first part provides the theoretical framework for enhancing students' plurilingual competence and awareness in the English classroom, including both some of the latest trends in EFL methodology and insights from neuroscience. Against this backdrop, the article offers practical classroom examples of a more plurilingual approach to English language teaching. It concludes by presenting the results of two small-scale studies which investigate teachers' knowledge of and attitudes towards integrating students' home languages in English language teaching.

Schlagwörter: sprachliche Diversität, Plurilingualität, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Haltung von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit; linguistic diversity, plurilingualism, plurilingual education, teachers' attitudes towards a more plurilingual education.

Sambanis, Michaela und Ludwig, Christian (2021),
Mehrsprachigkeit im Englischunterricht in Berliner Schulen – Hintergründe,
Herausforderungen, Herangehensweisen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 195–222.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Berlin spricht viele Sprachen. Die zahlreichen Sprachen von Migrant*innen wie Türkisch und Arabisch gehören genauso zum vielfältigen Sprachbild Berlins wie Kiezdeutsch, Berlinerisch und Englisch (vgl. Heyd/von Mengden/Schneider 2019: 12). Mehrsprachigkeit ist jedoch nicht mehr nur Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung, sondern in den letzten Jahren auch verstärkt in den Fokus bildungspolitischer Diskurse gerückt. So werden (migrationsbedingte) mehrsprachige Lernbiografien und Lernsituationen zunehmend als Chance begriffen, Unterricht lerner*innenorientiert und an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfend zu gestalten. Ein erfolgreicher Umgang mit Mehrsprachigkeit erfordert jedoch nicht nur eine Professionalisierung der Lehrkräfte (vgl. Busse 2020: 287–290; Méron-Minuth 2018: 299–301), sondern auch fachübergreifende und fachspezifische Konzepte und Methoden sowie Lernmaterialien, die es Lernenden erlauben, unterschiedliche Sprachen nicht getrennt, sondern in Bezug zueinander zu lernen. Der Aufbau eines mehrsprachigen Repertoires wird aber, was den Englischunterricht angeht, immer noch kritisch gesehen. Zwar weicht das lange geltende Primat der Einsprachigkeit zunehmend dem Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit (vgl. Butzkamm 2003: 29–39), jedoch sind sprachlich homogene Lerngruppen, in denen eine Zuhilfenahme der deutschen Sprache als einzige Referenzsprache sinnvoll ist, inzwischen eher die Ausnahme als die Regel. Nicht zuletzt, da Lernende in der Schule noch weitere Fremdsprachen lernen, zu denen ebenfalls eine Verbindung hergestellt werden sollte. Der Englischunterricht sollte daher so gestaltet sein, dass er Lernenden als „multilingual individuals“ (García/Wei 2014: 21) erlaubt, ihre individuellen Sprachkenntnisse „as an inter-connected whole – an eco-system of mutual interdependence“ (ebd.) zu begreifen und sie im Sinne des *Translanguaging* Ansatzes dabei unterstützt, situationsangemessen und adressat*innengerecht zwischen den Sprachen ihres Repertoires hin- und herzuwechseln (vgl. Canagarajah 2011: 401).

Genau hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem er zunächst einige Hintergrundinformationen dazu gibt, wie mehrere Sprachen im Gehirn verarbeitet werden und später Wege aufzeigt, Englischunterricht mehrsprachigkeitssensibel zu gestalten.

2 Mehrsprachigkeit im Gehirn

Mehrsprachigkeit ist inzwischen die Regel, Einsprachigkeit wird zunehmend zur Ausnahme. Man geht davon aus, dass mittlerweile etwa die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig ist (vgl. Bialystok/Craik/Luk 2012: 240; Sambanis 2020: 61). Umso wichtiger erscheint es, dass sich Lehrkräfte mit dieser Realität auseinandersetzen und dabei auch Einblicke in lernrelevante Besonderheiten und Prozesse erhalten können. In neurowissenschaftlichen Studien wird untersucht, wie sich das

Verarbeiten von mehr als nur einer Sprache auf die Architektur und die Funktionsweise des Gehirns auswirkt (vgl. u.a. Franceschini 2016; Mechelli/Crinion/Noppeney/O’Doherty/Ashburner/ Frackowiak/Price 2004). Tatsächlich zeigen sich Unterschiede zwischen Einsprachigen und Zwei-/Mehrsprachigen. Dabei gilt: Bereits die zweite Sprache stößt ganz bestimmte Anpassungen an, nämlich die im Folgenden umrissenen.

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 außerdem in Besonderheiten die weiße und die graue Substanz betreffend“ (Sambanis 2020: 64). Die Repräsentation mehrerer Sprachen im Gehirn führt z.B. dazu, dass bei der Nutzung einzelner Sprachen die anderen aktiv unterdrückt werden müssen. Damit wird eine wichtige übergeordnete Steuerungsfunktion, nämlich die Inhibition, genutzt und dadurch letztlich trainiert. Auch der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen nutzt und trainiert eine exekutive Funktion, die, genau wie Inhibition, für viele Aufgaben unerlässlich ist, nämlich das sogenannte *Shifting*. „Bilingualismus kann [...] als tagtägliches Training mit zusätzlichen Aufmerksamkeitsanforderungen verstanden werden“ (Festman 2018: 108–109). Höchstwahrscheinlich können, wie z.B. Franceschini (2016) aus ihrer Arbeit berichtet, Anpassungsprozesse im Gehirn auch von Dialekten (regionale Varietäten wie z.B. Fränkisch) bewirkt werden, nicht nur von Fremd- und Zweitsprachen. Zwar bildet das Erforschen des dialektexponierten Gehirns in gewisser Weise ein Nischenthema, aber es ist überaus plausibel, und es liegen auch einige Hinweise aus der Forschung dazu vor, dass auch Dialekte ein Gehirn so formen können, dass sich dort Merkmale für Mehrsprachigkeit zeigen (vgl. Franceschini 2016: 40).

Bei einem Erwerb mehrerer Sprachen im Kindheitsalter werden diese im Gehirn meistens so verortet, dass sie, wenn weitere „Faktoren wie Häufigkeit, Intensität und Qualität der Interaktionen für die Sprachen [in etwa] vergleichbar“ sind (Sambanis 2020: 62), gemeinsam in den für Sprachen am besten geeigneten Regionen zu finden sind und dadurch räumlich zusammenrücken. Man spricht von einem *Overlap*. Bei der Messung der Hirnaktivierung zeigt sich überdies, dass die Kompetenz in den Sprachen einen weiteren Faktor für „overlapping brain activation“ (Klimppa/Kujala/Shtyrov 2016) bildet: „je besser beide Sprachen beherrscht werden, um so lokal überlappender werden sie abgebildet“ (Festman 2018: 110). Nähe bedeutet, dass rasche Kommunikation und der Aufbau von Vernetzungen über kurze Distanzen hinweg, lokal akkumuliert, kompakt organisiert ermöglicht werden. Diese in aller Kürze umrissenen Anpassungen des Gehirns eröffnen besondere Potenziale, bringen aber auch Herausforderungen mit sich.

Zunächst gilt es zu beachten, dass „das Erlernen von zwei oder mehr Sprachen [...] für das Kind eine höhere kognitive Anforderung dar[stellt]“ (Festman 2018: 108). Dementsprechend muss es nicht überraschen, wenn Nachweise darüber geführt werden können, dass der Wortschatz in der jeweiligen Einzelsprache etwas schmaler ausfallen kann als bei Einsprachigen, und auch fürs Hörverstehen zeigt sich bei Mehrsprachigen etwas häufiger bzw. deutlicher die Tendenz zu einer gewissen Ungenauigkeit (vgl. Sambanis 2020: 63). Studien mit Messung der Hirnaktivität belegen, dass bei Mehrsprachigen in Sprachsituationen alle Sprachen „parallel aktiviert sind, selbst wenn nur eine Sprache verwendet wird“ (Festman 2018: 108). Das Gehirn Mehrsprachiger ist dadurch stärker gefordert als das einsprachiger Personen, denn es muss die jeweils passende Sprache auswählen, aktivieren und die anderen Sprachen unterdrücken. Ein komplexer Prozess, der einerseits eine besondere Herausforderung bildet, andererseits aber auch das Gehirn, wie oben schon angesprochen, auf ganz eigene Weise intensiv trainiert. Ein Fremdsprachenunterricht, in dem es zulässig und willkommen ist, Verbindungen zwischen den Sprachen herzustellen, kann helfen, unnötigen Druck durch ständiges Inhibieren, z.B. von Erstsprachen, zu vermeiden und Vernetzungen stärken, die eigentlich wertvoll sind. Die bisherigen Befunde veranlassen außerdem zu dem Schluss, dass Fremdsprachenunterricht in mehrsprachigen Kontexten dem Hörverstehen und Wortschatzaufbau genug Aufmerksamkeit schenken sollte.

Die besonderen Herausforderungen von Mehrsprachigkeit können offenbar wertvolle positive Nebeneffekte zeigen. Man spricht von *bilingual advantage* (vgl. Festman/Kersten 2010): Zum einen scheinen sich Kontrollfunktionen, wie das Unterdrücken von Störreizen oder rasches Hin- und Herwechseln (z.B. bei verschiedenen Aufgabenstellungen), bei vielen Mehrsprachigen besonders gut zu entwickeln. Zum anderen gibt es Hinweise auf eine Schutzwirkung der kognitiven Funktionen, die auf das Verorten mehrerer Sprachen im Gehirn und das Nutzen dieser Sprachen zurückgeführt wird (vgl. Mechelli et al. 2004). Sie kann sich in einem Hinauszögern des Einsetzens von Demenz (vgl. Franceschini 2016: 36) sowie in besseren Genesungschancen nach einem Schlaganfall (vgl. Alladi/Bak/Mekala/Rajan/Chaudhuri/ Mioshi/Krovvidi/Surampudi/Duggirala/Kaul 2015: 258) manifestieren.

Das Lernorgan zeichnet sich durch Plastizität aus: Es passt sich an und im Falle von mehr als nur einer Sprache eröffnen diese Anpassungen bedeutende Chancen, bringen aber, wie gesagt, auch Herausforderungen mit sich.

Die folgenden Abschnitte nehmen weitere Erkenntnisse in den Blick, thematisieren Herausforderungen und befassen sich mit Herangehensweisen. Dazu wird, exemplarisch, zunächst ein kurzer Überblick über die Mehrsprachigkeit in Berlin und an

Berliner Schulen gegeben. Davon ausgehend wird der Erkenntnisstand zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht zusammengefasst und ausgewählte Wege aufgezeigt, die Sprachbiografien von Lernenden im Englischunterricht durch Methoden aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu berücksichtigen. Der Beitrag schließt mit der Vorstellung der Ergebnisse zweier Erhebungen, die darauf hinweisen, dass (mehrsprachige) Lehrkräfte zwar durchaus bereit sind, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu fördern, es aber einer stärkeren Berücksichtigung des Themas in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften bedarf. Des Weiteren sollte die Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht Teil eines gesamtschulischen Konzeptes sein.

3 Mehrsprachigkeit in Berlin und an Berliner Schulen

„Open, Kasse 3“ ruft eine Kassiererin in einem kleinen Supermarkt im Berliner Stadtteil Steglitz-Zehlendorf am Rande des Grunewalds, um die wartenden Kund*innen auf ihre geöffnete, aber schwer einsehbare Kasse aufmerksam zu machen. Diese kleine Anekdote illustriert die Rolle des Englischen im Alltag in der deutschen Hauptstadt und seine zunehmende Funktion als Lingua franca. Englisch ist jedoch nur eine der vielen Sprachen, die in Berlin gesprochen wird. Dabei geht die sprachliche Vielfalt Berlins auf eine Vielzahl historischer, sozialer sowie politischer Faktoren zurück, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll (vgl. Heyd/von Mengden/Schneider 2019: 1–18; Stevenson 2017). Auch wenn eine repräsentative Aussage über die Anzahl der Sprachen und Sprachvarietäten, die in Berlin gesprochen werden, kaum möglich ist, so lässt sich doch festhalten:

Berlin hosts a wide range of languages and varieties that have different histories in the local context of the city. They include German dialect variation, urban vernaculars such as Kiezdeutsch, the use of English among mobile elites, and the many established and more recent linguistic practices associated with immigrants and their communities – from Turkish and Russian to Portuguese, from Italian to Vietnamese (Heyd/von Mengden/Schneider 2019: 12).

Der Bericht des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg zu den Einwohner*innen im Land Berlin am 30. Juni 2020 unterstützt diese Zusammenfassung.¹ Von den knapp

¹ Seit 2017 gibt es im deutschen Mikrozensus, die jährlich größte Haushaltsbefragung der amtlichen Statistik in Deutschland, zum ersten Mal seit 1939 wieder eine Frage zur Sprache der Bevölkerung. Während im Mikrozensus Ende der 1930er Jahre nach der Muttersprache gefragt wurde, wird in der Befragung von 2017 nach der vorwiegend genutzten Haushaltssprache ge-

3,8 Millionen Einwohner*innen Berlins haben ca. 1,35 Millionen einen Migrationshintergrund (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2020: 10).² Die zunehmende sprachliche und kulturelle Heterogenität Deutschlands im Allgemeinen und Berlins im Besonderen ist in den letzten Jahren auch verstärkt in den Fokus der Bildungspolitik und -forschung gerückt. So ist in der Pressemitteilung zum Senatsbeschluss zur Förderung von Mehrsprachigkeit an Berliner Schulen vom 4. September 2018 zu lesen: „Die Berliner Schule wird internationaler. Mittlerweile gibt es 136.000 Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“ (Senatskanzlei 2018). Zwar gibt es keine Schulstatistik über die Anzahl der Erstsprachen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014: 4; vgl. auch Akgün 2013: 21), jedoch gibt der Statistische Bericht zu den Allgemeinbildenden Schulen im Land Berlin für das Schuljahr 2017/18 die Zahl ausländischer Schüler*innen bei einer Gesamtzahl von 351.249 mit 53.871 an (vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2019).³ Diese Zahl sollte jedoch allenfalls zu vorsichtigen Schlüssen führen, da die nichtdeutsche Herkunft nur wenig über die Sprachkenntnisse sowie den alltäglichen Sprachgebrauch der Lernenden aussagt. Die Zahlen für einzelne Schulen (Sekundarschulen in Berlin) zeigen jedoch, dass der Anteil der Schüler*innen mit nichtdeutscher Familiensprache an manchen Schulen weit höher ist als die Zahl derjenigen mit deutscher Erstsprache. So liegt der Anteil der Lernenden mit nichtdeutscher Herkunftssprache an 42,1 % der Berliner Sekundarschulen (ISS) bei 50 % und höher. Die Sekundarschulen in Neukölln erreichen im Schuljahr 2019/20 sogar einen Anteil von 97 % (ebd.). Schaut man sich die Gymnasien in Berlin an, ergibt sich ein ähnliches Bild (23,1 % der Gymnasien mit 50 % und mehr Schüler*innen mit nichtdeutscher Familiensprache). Eine telefonische Nachfrage beim Berliner Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ergab, dass momentan noch keine belastbaren Zahlen zu der Anzahl von Lehrkräften mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Berlin vorliegen.

Berlin als mehrsprachiger und multiethnischer Raum bietet eine hohe Zahl von Sprachkontaktsituationen (vgl. Fuller 2019: 279–298; Özcan 2019: 299–328), auch im Klassenzimmer. Die Antwort auf die sprachliche und kulturelle Diversität in den Schulen Berlins darf aber nicht allein eine Ausweitung des Angebots zum Beispiel im Bereich des sogenannten herkunftssprachlichen Unterrichts für die Sprachen

fragt (vgl. Institut für deutsche Sprache 2018). Kritisch anzumerken ist, dass von der vorwiegenden Nutzung einer und nicht mehrerer Haushaltssprachen ausgegangen wird. Eine Annahme, welche vermutlich nur bedingt die mehrsprachige Realität in den befragten Haushalten widerspiegelt.

² Auch wenn der Aussagewert solcher Statistiken zumindest kritisch zu hinterfragen ist, so sind nicht alle Menschen mit Migrationshintergrund auch zwangsläufig mehrsprachig, zeigen sie doch zumindest gewisse Tendenzen.

³ Diese Zahl, private und öffentliche Schulen zusammengenommen, bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler in Grundschulen, ISS, Gymnasien, Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen.

Türkisch und Arabisch sein. Vielmehr sollten in allen Fächern Möglichkeiten geschaffen werden, das Bewusstsein der Lernenden hinsichtlich einer plurilingualen Handlungskompetenz zu stärken und ihnen den Aufbau eines sprachlichen Repertoires zu ermöglichen, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben (vgl. Gantefort 2020: 201–205).

Vor diesem Hintergrund fasst der folgende Abschnitt den aktuellen Forschungsstand zur Gestaltung eines mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts zusammen und zeigt Möglichkeiten auf, mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente inhalts- und lehrplanorientiert sowie realistisch in den Englischunterricht zu integrieren.

4 Die Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht

Die sprachliche Vielfalt in deutschen Bildungseinrichtungen wird zunehmend weniger als „insurmountable problem“ (Van Avermaet/Slembrouck/Van Gorp/Sierens/Maryns 2018: 1), sondern immer mehr auch als Chance und Ressource (Méron-Minuth 2018: 19) begriffen. Richtlinien und Curricula gehen zwar nicht unbedingt *expressis verbis* auf die Förderung individueller Mehrsprachigkeit ein, lehnen diese aber auch nicht explizit ab. Dieser Paradigmenwechsel lässt sich in dem stark auf die Förderung von Mehrsprachigkeit (*plurilingualism*) ausgerichteten Ansatz des Europarats erkennen. So heißt es bereits 2001 im Common European Framework of Reference:

The plurilingual approach emphasises that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (Council of Europe 2001: 4).

Das 2018 erschienene Companion Volume zum Referenzrahmen enthält zahlreiche Neuerungen, die hier nicht ausführlich dargestellt werden können. Es dokumentiert deutlich die Rolle von Lernenden als *social agents* und *language users*. Die Sprache ist also kein Objekt, sondern Mittel zur Kommunikation. Eng damit verbunden rückt das Dokument vom traditionellen Modell der *four skills* ab und erweitert die Bereiche Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation, für die aktualisierte

und erweiterte descriptor scales zur Verfügung stehen.⁴ Des Weiteren wurden Deskriptoren für die Bereiche online interaction, mediation sowie plurilingual and pluricultural competence hinzugefügt. Für die plurilinguale sowie plurikulturelle Kompetenz werden dabei drei Bereiche unterschieden: plurilingual comprehension, building on plurilingual repertoire und building on pluricultural repertoire. So lautet die Beschreibung für die Niveaustufe A2 im Bereich plurilingual repertoire: „Can mobilise his/her limited repertoire in different languages in order to explain a problem or to ask for help or clarification“ (Council of Europe 2018: 128). Das Companion Volume unterstützt somit ein Umdenken zugunsten eines mehrsprachigkeits-sensiblen Englischunterrichts, welcher es Lernenden erlaubt, Kompetenzen in unterschiedlichen (Fremd-)Sprachen zu erwerben und ihr sprachliches Vorwissen zum Erlernen des Englischen zu nutzen (vgl. Hallet/Königs 2010: 303; KoMBi 2020: 52). Jedoch scheint klar, dass es nicht darum geht, verschiedene Sprachen gleich gut zu beherrschen (vgl. García 2009), sondern um die Entwicklung einer Handlungskompetenz in unterschiedlichen Sprachen, zwischen denen der „plurilingual/pluricultural agent“ (Piccardo/North/Goodier 2019: 17–36) je nach Situation hin- und herwechselt.

Trotz der „Schwierigkeit, dass es sich bei Englisch um eine Sprache handelt, deren Popularität, mediale Präsenz und zunehmende internationale Verbreitung suggerieren, dass es eher eine hoch entwickelte Zweisprachigkeit ist, die im Alter der Globalisierung gefragt ist“ (Jakisch 2014: 205), darf sich der Englischunterricht der immer stärker werdenden Forderung nach einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in allen Fächern nicht verschließen und sollte Mehrsprachigkeit als „neue Zieldimension“ (ebd.: 203) anerkennen. Dabei lassen sich die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik durchaus als Erweiterung bereits bestehender Zieldimensionen, u.a. sprachlich-kognitiv, affektiv-motivational, inhaltlich-thematisch, methodisch, interkulturell, eines mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts verstehen (vgl. Jakisch 2014; 2015: 91; Vollmer 2001: 91–109), auf die in den Abschnitten 4.1 und 4.2. näher eingegangen wird. Damit scheint kaum ein Fach geeigneter für die Entwicklung integrativer Mehrsprachigkeit als der Englischunterricht. So diskutiert Méron-Minuth (2018: 64) in ihrer Habilitationsschrift das Potenzial von Englisch und kommt zu dem Schluss, Englisch eigne sich „als Brückensprache und nimmt eine zentrale Rolle zur Entwicklung [...] [von] Mehrsprachigkeit ein“ (vgl. die aus der

⁴ Durch die Verwendung von Skalen und Kannbeschreibungen werden doch wieder klar voneinander abgegrenzte Kategorien konzeptualisiert, die nicht der Lebensrealität vieler Lernenden entspricht (vgl. u.a. Bärenfänger/Harsch/Tesch/Vogt 2019).

MES⁵-Attitudinalstudie mit Datenerhebung u.a. bei Berliner Schüler*innen hervorgegangene Empfehlung, durch Englisch das Erlernen weiterer Fremdsprachen gezielt zu fördern (vgl. Meißner/Beckmann/Schröder-Sura 2008)).

Der folgende Abschnitt gibt nun zuerst einen Überblick über Ansätze und Methoden zur Förderung des Mehrsprachigkeitsbewusstseins der Lernenden und stellt dann die weiter oben bereits angekündigten ausgewählten Aktivitäten zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht näher vor.

4.1 Jüngere mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Englischunterricht

Der Anspruch der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die unterschiedlichen Sprachbiografien der Lernenden in den Unterricht miteinzubeziehen sowie ihre individuellen Aneignungsprozesse und bereits gewonnenen Sprachlernerfahrungen zu reflektieren und für weiteres Sprachenlernen nutzbar zu machen, stellt Lehrkräfte vor große Herausforderungen. So verfügt nicht nur jeder Lernende über ein individuelles sprachliches Repertoire (Erstsprache, Kenntnisse anderer Sprachen und Dialekte etc.), welches sich von dem Repertoire der Lehrkraft und anderer Lernenden unterscheidet, sondern auch über unterschiedliche Sprachlernerfahrungen und -strategien. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik finden sich unterschiedliche Vorschläge dafür, wie Lehrkräfte die Sprachkompetenzen und Erfahrungen der Lernenden in ihnen selbst oft (noch) unbekanntem Sprachen in den Unterricht miteinbeziehen können. Im Folgenden sollen einige dieser Ansätze und Methoden kurz vorgestellt und hinsichtlich ihres Potenzials für den Englischunterricht diskutiert werden.

Biographische Zugänge zur (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit⁶ bieten Lernenden die Möglichkeit, sich ihres eigenen sprachlichen Repertoires sowie ihres Sprachhandelns bewusst zu werden, aber auch ihre eigenen Sprachlernerfahrungen kritisch zu reflektieren. Der Vorteil biographischer Ansätze liegt vor allem darin, dass Kenntnisse der Lehrkraft in den unterschiedlichen Sprachen der Lernenden nicht erforderlich sind (vgl. Bredthauer 2018: 279). Zu den biographischen Ansätzen zählen u.a. das Führen von Sprachlerntagebüchern sowie das Zeichnen von Sprachenportraits (vgl. Busch 2017; Krumm 2010: 16–24). Des Weiteren bietet auch die Arbeit mit mehrsprachigen literarischen Texten (vgl. Delanoy 2014: 63–76; Kersten/Ludwig 2018: 7–27) wie mehrsprachige Bilderbücher, Gedichte oder

⁵ MES steht für das EU-Sokrates-Projekt „Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas für die Schule nutzen“.

⁶ „Als lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird diejenige Form betrachtet, in der sich eine Person ihre Sprachkenntnisse (überwiegend) durch die alltägliche Begegnung mit mehr als einer Sprache aneignet“ (Gogolin/Hansen/McMonagle/Rauch 2020: 3).

Lieder die Möglichkeit in unterschiedlichen Unterrichtssituationen, die sprachlichen und metasprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu schulen und so *shared moments of understanding* zu schaffen. So geht es nicht nur um die reine Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit oder die Thematisierung der Verwendung von verschiedenen Sprachen, sondern auch darum, eine Verbindung zu den eigenen Erfahrungswelten der Lernenden herzustellen (vgl. Mayr-Hueber 2014). Eng daran anknüpfend erlaubt das Schreiben eigener kurzer, mehrsprachiger Geschichten oder Gedichte zum Beispiel im Rahmen generativer, kreativer (z.B. *free writing*) oder kollaborativer Schreibaufgaben zahlreiche Möglichkeiten, unterschiedliche Sprachen in den Englischunterricht einfließen zu lassen und Lernende zu einer bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen Identität als Ausgangspunkt reflexiver Lernprozesse anzuregen (vgl. Elsner 2012: 414).

Eine weitere Möglichkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit stellt der Einsatz dramapädagogischer Vorgehensweisen dar (vgl. KoMBi 2020: 32–35; Rost-Roth/Dietz/Bülow/Wlossek/Riegger/Mengele 2016; Sambanis/Walter 2020). So arbeiteten Lernende im Rahmen des Projektes „Dramapädagogische Elemente im Leseförderprojekt ‘Mehrsprachiges Lesetheater’“ mit literarischen Texten aus der Kinder- und Jugendliteratur, welche in “mehrsprachige dialogische Lesetheaterstücke” mit verschiedenen “Sprachkombinationen aus Schul-/Fremd- und Migrations-sprache[n] umgewandelt” worden waren (Ilg/Kutzelmann/Massler/Peter/Theinert 2015: 53; vgl. auch Henning 2019; Kutzelmann/Massler 2018, Kap. 5⁷).

Der Englischunterricht bietet aber auch zahlreiche Möglichkeiten zu einer expliziten, sprachvergleichenden Arbeit mit dem Englischen, u.a. in den Bereichen Lexik und Syntax. Hierbei geht es nicht nur um die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit und Entwicklung einer *plurilingual awareness*, also eines sprachenübergreifenden Bewusstseins über die Mehrsprachigkeit unserer Welt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen sowie die Explizitmachung impliziten Wissens, sondern um die Förderung mehrsprachiger Kompetenz durch die explizite Thematisierung sprachlicher Elemente. Diese hat auch zum Ziel, das linguistische Repertoire der Lernenden zu erweitern und den autonomen Erwerb zukünftiger Fremdsprachen im Sinne eines zunehmend eigenständig und lebenslangen Lernens anzubahnen. Ziel der mehrsprachigen Wortschatzarbeit ist es, neue Vokabeln nicht nur im Englischen, sondern auch in anderen Schulfremdsprachen sowie Familiensprachen der Lehrkraft und Lernenden einzuführen (vgl. KoMBi 2020: 51). So kön-

⁷ Der Vorschlag zielt zunächst auf eine Verbindung der Schulsprache mit den in der Schule unterrichteten Fremdsprachen. Die Sprachen werden im mehrsprachigen Lesetheater, d.h. in Form eines „dramatisierte[n] Vorlesetexts, der mehrsprachig aufbereitet ist“ (ebd.: 64) kombiniert. Ein Öffnen für weitere Sprachen scheint möglich.

nen neue Wörter zu Alltagsthemen als Ankerpunkte zwischen Sprachen exemplarisch zum Beispiel bildgestützt eingeführt und durch mehrsprachige Wortschatzübungen weitergeführt werden (z.B. Diskriminationsaufgaben, in denen die Lernenden gezielt nach englischen Wörtern suchen, vgl. Little/Kirwan 2019: 56–59; vgl. Jakisch 2019). Im Folgenden beschreiben Little und Kirwan den Beginn einer Stunde zu *food items* in einer irischen Grundschule, die aufgrund ihrer hohen sprachlichen Diversität (mehr als 50 Erstsprachen bei 320 Schülerinnen und Schülern) einen *inclusive plurilingual education* Ansatz⁸ verfolgt:

One teacher began a lesson by asking the pupils what a supermarket is. A native English speaker responded: It's somewhere you buy stuff. The teacher then asked what kind of things she could buy in a supermarket and individual pupils made suggestions in English. Next the teacher asked if anyone knew 'another way to say supermarket', which she immediately rephrased: Is there any other language that we could say supermarket in? One pupil responded with *siopa* (Irish) and another with *sklep* (Polish), each correctly identifying the language she used. The teacher then asked the same question of a Latvian-speaking pupil, who answered with *veikals*, and a Chinese child, who could not remember the word in her language. 'Supermarket' was not a new topic in this class, and a Congolese child whose home language was Swahili recalled the Chinese word and answered: *diàn/店* (Little/Kirwan 2019: 58–59).

Nicht zuletzt bieten sich offene und kooperative Lernformen, wie Partner-, Gruppen- und Projektarbeit, an, um andere Sprachen in den Unterricht miteinzubeziehen und die Interaktion der Lernenden nicht nur im Englischen, sondern auch in anderen ihnen bekannten Sprachen zu fördern. Eine Möglichkeit wäre hier, Lernende in Gruppen einzuteilen, in denen eine Verständigung auch in einer anderen Sprache möglich ist und die Nutzung anderer Sprachen für ausgewählte Phasen bzw. die gesamte Gruppenarbeit freigestellt werden kann, wobei die Dokumentation und Präsentation der Ergebnisse auf Englisch stattfinden sollten. Zur Unterstützung kann hier eine Sprachenampel dienen, die anzeigt, ob gerade *english time* ist oder

⁸ *Inclusive plurilingual education* meint hier, dass der gesamtschulische Ansatz ein inklusiver ist: "Scoil Bhride's approach was shaped by a concern to take seriously the child-centred ethos of the Primary School Curriculum and implement principles of inclusive pedagogy" (Little/Kirwan 2019: 162). Dies bezieht sich auch auf die Einbindung unterschiedlicher Sprachen, indem der mehrsprachige Hintergrund der Lernenden bei allen unterrichtlichen Prozessen sowohl auf der methodischen als auch inhaltlichen Ebene sowie bei der Erstellung von Materialien kontinuierlich mitgedacht wird.

nicht. Zum Zweck einer weiteren Konkretisierung soll im Folgenden auf drei ausgewählte Umsetzungsbeispiele zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht näher eingegangen werden.

4.2. Umsetzungsbeispiele für die Praxis

4.2.1 Mehrsprachiges Erzählen

Walter (2019) berichtet in seinem Beitrag von einem in Namibia durchgeführten Theaterprojekt, bei dem durch die sorgsame Verbindung von Erzählen und Standbildern⁹ eine mehrsprachige Geschichte auf die Bühne gebracht wurde. Als Modell für die Stückentwicklung wurde die Heldenreise genutzt, ein strukturgebendes Gerüst, das Narrationen in 11 Phasen einteilt, entlang derer die Lernenden, gut orientiert und Überforderungen sowie schwerwiegende narrative Sackgassen vermeidend, eine eigene Geschichte entwickeln können.¹⁰ Phase 1 trägt z.B. den Titel: „Das ist der Alltag unserer Heldin/unsere Helden“. Phase 2 ist überschrieben mit: „Es gibt ein Problem“ usw. (Walter 2019: 84).

Im Zuge der Geschichtenentwicklung wurde intensive Spracharbeit (Deutsch als Fremdsprache) mit ästhetischem und performativem Vorgehen sowie mit Sprachvergleichen und Reflexion verbunden. Im Anschluss daran wurden Sprachgruppen gebildet, und die Lernenden erzählten die Geschichte nochmals in ihrer Erstsprache. Auf diese Weise konnten sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen entdecken, die in einer zusammengetragen und diskutiert wurden (vgl. ebd.: 93). Den Abschluss des Projektes bildete die mehrsprachige Erzählung der Heldenreise vor Publikum.

Auch die IMe-Projektgruppe, die sich (dafür steht die Abkürzung IMe) mit der Evaluation von „inszenierte(r) Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings“ (vgl. KoMBi 2020: 32–35) befasst hat, kommt zu dem Schluss, dass „inszenierte Formen, die auf den Prinzipien der Dramapädagogik basieren [...] einen bedeutsamen Beitrag leisten“ können (KoMBi 2020: 24).

4.2.2 Linguistic landscapes

Der Begriff *linguistic landscapes*, welcher auf die Forschung von Goldberg Shohamy und Gorter (vgl. Goldberg Shohamy/Gorter 2008) zur kulturellen und sprachlichen Identität in Israel in den 1990er Jahren zurückgeht, beschreibt schriftliche

⁹ Standbilder nutzen non-verbale Darstellungsmöglichkeiten: Mit dem Körper wird, zumeist als Gruppe, eine Skulptur geformt, durch die etwas Sprachliches, Gefühle oder auch Schlüsselszenen aus Texten dargestellt und dann z.B. als Sprechanlass genutzt werden können.

¹⁰ In Sambanis/Walter 2020: 73–75 findet sich eine kompakte Anleitung.

Manifestationen von Sprache im öffentlichen Raum (vgl. Busch 2013: 152). So definieren Landry und Bourhis (1997: 25) *linguistic landscapes* durch:

[t]he language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shops signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.

Linguistic landscapes lassen sich in die Kategorien *top down* und *bottom up* unterteilen. *Top down* bezeichnet dabei z.B. offizielle bzw. amtliche Schilder und Ankündigungen wie Verkehrsschilder und Wahlplakate, während *bottom up-Items*, wie z.B. Schilder an Geschäften oder Werbeanzeigen, auf private und kommerzielle Produzierende zurückgehen. Für beide Kategorien gilt, dass der Ort, also ihr räumlicher Kontext, in dem *linguistic landscapes* (ent-)stehen, an ihrer Bedeutungsherstellung beteiligt ist.

Linguistische Landschaften sind hinsichtlich ihrer gesellschafts- sowie sprachpolitischen Relevanz inzwischen relativ gut erforscht, jedoch gibt es nur wenige Ansätze zur Nutzung von *linguistic landscapes* im Fremdsprachenunterricht im amtlich deutschsprachigen Raum (vgl. Wilton/Ludwig 2017: 76–94). Dies ist verwunderlich, bieten *linguistic landscapes* doch aufgrund ihres Zusammenspiels von Produzierenden, Rezipierenden und Ort Möglichkeiten zur Erforschung von gemeinsamer Bedeutungsbildung und Identitätskonstruktion im öffentlichen Raum.

Sprachliche Landschaften lassen sich vielseitig im Englischunterricht einsetzen, zumal sie nicht nur rein sprachlichen Input bieten, sondern aufgrund ihrer Beschaffenheit auch zur Bildung einer *critical multimodal literacy* beitragen können (vgl. Cenoz/Gorter 2008: 267–287). In diesem Zusammenhang unterscheiden Jaworski und Thurlow (2010: 2) zwischen *linguistic* und *semiotic landscapes*, wobei letztere sich auf visuelle Bilder und andere nicht-verbale Formen der Kommunikation, wie zum Beispiel die Architektur von Gebäuden selbst, beziehen.

Sprachlandschaften sind nicht genuin mehrsprachig und auch einsprachige *linguistic landscapes* erlauben Rückschlüsse auf gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse in mehrsprachigen Gesellschaften, indem sie zum Beispiel auf die Dominanz einer Sprache oder einer Varietät an einem bestimmten Ort bzw. Sprachentwicklungstendenzen hindeuten können. So kann Lernenden z.B. die Aufgabe gegeben werden, als *language detectives* englische Wörter in ihrem Umfeld zu sammeln. Die beiden folgenden Fotografien entstanden im Zuge einer solchen Suche nach englischen Wörtern in Berlin (vgl. Abbildungen 1 und 2).



Abb. 1: Beispiel einer Linguistic Landscape aus Berlin (© Michaela Sambanis, 2020)



Abb. 2: Beispiel einer Linguistic Landscape aus Berlin (© Christian Ludwig, 2020)

Diese können dann zur konkreten Spracharbeit genutzt werden (Lernende als *code-breakers*, Thematisierung von *deliberate misspelling*, Schulung der kommunikativen Fertigkeiten durch Präsentation der gesammelten *linguistic landscapes*) (vgl. Sayer 2010), aber auch zur Förderung eines Mehrsprachigkeitsbewusstseins aufseiten der Lernenden z.B. indem etwaige Gründe für die Verwendung der jeweiligen Sprache diskutiert werden.

4.2.3 Zahlen (Magische Sieben)

Einen einfach umzusetzenden Vorschlag zum Einbeziehen verschiedener Sprachen in den Unterricht, hier der Zahlen von 1 bis 7, stellen Sambanis/Walter (2020: 17–19) mit einer Aktivierungsübung aus dem Improvisationstheater vor: Die magische Sieben basiert darauf, o.g. Zahlen sprechend als Impulse im Kreis weiterzugeben, wobei unterschiedliche Sprachen Raum finden und Wertschätzung erfahren können. Ein Vorteil dieser Übung liegt darin, dass sie Überforderung zu vermeiden hilft, denn: „Die Zahlen von 1 bis 7 können die Kinder in der Regel in ihrer Familiensprache, auch wenn sie die Sprache sonst nicht fließend sprechen [...]“ (Sambanis/Walter 2020: 21). Die Übung kann außerdem zeitlich recht kompakt durchgeführt werden – viele Lehrkräfte sehen sich unter Zeitdruck und benennen den Zeitmangel als einen erschwerenden bzw. hindernden Faktor für das mehrsprachigkeitssensible Arbeiten (vgl. Méron-Minuth 2018: 286, 288). Schließlich kann Die magische Sieben, als sogenannter Energizer bei aufkommender Müdigkeit eingesetzt, neben den sprachlichen Zielen zugleich noch den Zweck erfüllen, langes Stillsitzen auszugleichen und das erneute Erbringen von Aufmerksamkeit im Anschluss

an die kleine Aktivität zu erleichtern. Die Übung nutzt das Prinzip des Weitergebens eines Impulses im Kreis (hier sind es die Zahlen in einer der Sprachen), wobei Handzeichen vereinbart werden können, um z.B. die Richtung der Impulsweitergabe zu ändern und so das wiederholte Zählen zu einem aktivierenden gemeinschaftlichen Impuls zu machen.

Nachdem hiermit einige Möglichkeiten aufgezeigt wurden, wie mehrere Sprachen in den Englischunterricht einbezogen werden können, soll im Folgenden, basierend auf zwei Erhebungen in Berlin, beleuchtet werden, welche Einstellungen sich aktuell bei Lehrkräften zu einem Fremdsprachenunterricht abzeichnen, der nicht nur der zu lernenden Sprache und dem Deutschen Raum gibt, sondern weitere sprachliche Ressourcen einzubeziehen versucht, und welche Faktoren möglicherweise Einfluss auf die Haltung der Lehrkräfte nehmen.

5 Die Einstellung von mehrsprachigen Berliner Lehrkräften zum Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Englischunterricht

Der „Bandbreite an Konzepten und der Vielfalt an dazugehörigen Materialsammlungen steht eine bisher [noch relativ] überschaubare empirische Studienlage zu Implementation und Wirkweisen von Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber“ (Bredthauer 2018: 279). Ein Großteil der vorhandenen Studien beschäftigt sich hierbei mit den Einstellungen von Lernenden (vgl. u.a. Henning 2019) und Lehrkräften gegenüber einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik.

Im Folgenden soll der Schwerpunkt auf der Haltung und dem Wissen von Lehrkräften zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht liegen, da sie bei der Anbahnung und Förderung von Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle einnehmen, auch wenn z.B. eine hohe individuelle Akzeptanz und positive Einstellung gegenüber sprachlich heterogenen Lerngruppen nicht zwangsläufig zu einer Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente führt. Barras, Peyer und Lüthi (2019: 377–403) bieten eine umfassende Übersicht über den empirischen Forschungsstand zur Haltung von Fremdsprachenlehrkräften zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Unterricht, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden. Die Einstellung von Lehrkräften gegenüber mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen ist tendenziell eher positiv (vgl. Heyder/Schädlich 2014:183–201; Schedel/Bonvin 2017). Jedoch sind mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten oft spontan (Schedel/Bonvin 2017) und weisen nicht auf eine systematische Einbindung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente hin, wie die im Folgenden diskutierten Ergebnisse zweier Studien ebenfalls zeigen.

6 Einblick in zwei aktuelle Erhebungen

Studie 1: Befragung von Englischlehrkräften in Berlin (2018)

Eine empirisch angelegte Masterarbeit in der Didaktik des Englischen (Bengelsdorf 2018) befasste sich mit der Frage, von welchen Faktoren die Umsetzung oder Nicht-Umsetzung eines mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts abhängt. Einen ersten Ansatzpunkt bildet das Faktorenmodell Hufeisens (2010), von dem ausgehend die Relevanz der Lehrkraft herausgearbeitet wird und sodann mittels einer explorativen Befragung von Lehrkräften in Berlin mögliche Variablen identifiziert werden sollten, die Einfluss auf die Haltung von Lehrenden nehmen könnten. Die von Bengelsdorf generierten Erkenntnisse basieren auf einer explorativen, eher sondierend ausgerichteten Befragung von 27 Lehrkräften auf der Sekundarstufe, die in Berlin in Klassen mit einem nicht unwesentlichen Anteil an Lernenden, deren Erstsprache vom Deutschen abweicht, unterrichten (der niedrigste Anteil im Sample liegt bei 15%, meistens jedoch deutlich darüber, bis hin zu 82%). Die Erhebung erfolgte schriftlich, der Fragebogen umfasste vorwiegend geschlossene Items mit vierstufiger Likert-Skala (bewusste Entscheidung zur Vermeidung der neutralen Mitte).

Die Ergebnisse der Befragung zeigen u.a. Folgendes: 59 % der befragten Lehrkräfte geben an, das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen als Belastung wahrzunehmen (vgl. ebd.: 62). Zwar möchten viele die Sprachen ihrer Schüler*innen gerne als Ressource nutzen, aber die Erhebung zeigt, dass dafür kaum methodische Maßnahmen im Sinne einer Transformation traditionellen Fremdsprachenunterrichts in mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht ergriffen werden. Die meisten der befragten Lehrkräfte melden in diesem Kontext Fortbildungsbedarf an. Die drei meistgenannten Fortbildungsbedarfe – die Erfassung erfolgte durch ein offenes Item mit Freitextfeld, um die Befragten nicht durch Nennungen zu beeinflussen – sind, sinngemäß wiedergegeben, folgende: Unterrichtsimpulse und Vorgehensweisen zum Einbringen der sprachlichen Heterogenität in den Fremdsprachenunterricht (häufigste Nennung); Möglichkeiten zur Differenzierung sowie konkrete Materialien zur Integration von Erstsprachen in den Englischunterricht.

In der Erhebung von Bengelsdorf wurde auch eruiert, ob möglicherweise das von der jeweiligen Lehrkraft studierte und unterrichtete zweite Schulfach Einfluss auf die Bedeutung nehmen könnte, die der deutschen Sprache im Englischunterricht beigemessen wird. Interessanterweise zeigt sich bei den Befragten, dass jene mit einer weiteren Fremdsprache neben Englisch, den Kompetenzen im Deutschen für ihren Englischunterricht eine größere Bedeutung beimessen, als Lehrkräfte, die

keine weitere Fremdsprache unterrichten (r-Wert im Bereich der substantiellen Beziehung).¹¹ Weitere Erhebungen könnten den Trend bestätigen oder widerlegen. Bei einer Bestätigung wäre es wichtig, Gründe für die unterschiedliche Bedeutungsbeimessung zu klären und auf Ebene der unterrichtlichen Umsetzung zu prüfen, ob bzw. welche methodischen Unterschiede sich zeigen.

Bengelsdorf (2018: 47) erfasste auch das „eigene Aufwachsen [der befragten Lehrkraft] mit Mehrsprachigkeit“, um mögliche Korrelationen oder Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne eigene lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Hinblick auf einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht ermitteln zu können. Die Zusammensetzung der Stichprobe ermöglicht es allerdings nicht, aussagekräftige Schlussfolgerungen zu ziehen.

An dieser Stelle schloss eine neue Erhebung im Sommer 2020 an. Sie fokussiert direkt Lehrkräfte mit mehrsprachiger Biografie und verfolgt die Frage nach dem Einbezug mehrsprachiger Ressourcen in den Englischunterricht gezielt weiter. Der nächste Abschnitt stellt diese Erhebung kurz dar und fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen.

Studie 2: Befragung von Englischlehrkräften in Berlin (2020)

Das Ziel dieser im Spätsommer 2020 unter Berliner Lehrkräften aller Schularten durchgeführten Erhebung, die mit Hilfe der Umfrageverwaltungs-App Google Forms online durchgeführt wurde (was eine den Distanzvorgaben in der Pandemie konforme Bearbeitung ermöglichte), war es, nicht nur mehr über die Haltung von Lehrkräften gegenüber der Förderung von Mehrsprachigkeit zu erfahren, sondern auch über ihr Wissen hinsichtlich methodisch-didaktischer Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht. Die Befragung richtete sich vor allem an Lehrkräfte, die mit mindestens zwei Sprachen aufgewachsen sind (insbesondere zwei Familiensprachen, unterschiedliche Schul- und Familiensprachen, längerer Auslandsaufenthalt als Schüler*in) und sich selbst als mehrsprachig definieren.¹² Der Online-Fragebogen umfasste 25 Fragen mit unterschiedlichen Antwortoptionen wie Freitexteingaben, Multiple Choice und 4-stufigen Likert-Skalen. An der Erhebung nahmen insgesamt 11 Lehrkräfte (7 weiblich, 4 männlich) aus dem Raum Berlin/Brandenburg teil, die sich im Durchschnitt seit 9,7 Jahren im Schuldienst befinden und neben Englisch weitere Schulfremdsprachen bzw. andere Fächer wie

¹¹ Im Fragebogen konnten die Lehrkräfte auf der vierstufigen Likert-Skala angeben, wie sehr sie der Aussage zustimmen, es erscheine wichtig, dass die Lernenden als Grundlage für den Englischunterricht gut Deutsch sprächen.

¹² Den teilnehmenden Lehrkräften wurde zuerst die Frage gestellt, ob sie sich selbst als mehrsprachig definieren. Befragte, die diese Frage mit Nein beantworteten, wurden bei der Auswertung der Daten nicht berücksichtigt.

Politik, Mathematik oder Kunst unterrichten. Mit der Erhebung (explorative Forschung) sollte ein erster Schritt zur Erfassung aktueller Tendenzen bei Haltungen und Strategien von Berliner Lehrkräften im Hinblick auf Mehrsprachigkeit unternommen werden. Es handelt sich somit um ein einfaches *survey research design* und zwar „zum einen zu objektiven Gegebenheiten (v.a. zu biografischen Angaben der Probanden [...]) und zum anderen zu nicht direkt beobachtbaren Phänomenen (z.B. was die Wertvorstellungen, Interessen, Erwartungen, Urteile [...] der Befragten betrifft)“ (Zydatiś in Doff 2012: 116).

Dabei standen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt:

- Welche Einstellungen haben mehrsprachige Lehrkräfte zur Anbahnung und Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht?
- Wie berücksichtigen sie andere Sprachen als Englisch / Deutsch im Englischunterricht?
- Welche methodisch-didaktischen Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit sind ihnen bekannt?

Die Teilnehmenden beschreiben ihren eigenen Hintergrund mehrheitlich als mehrsprachig (nur zwei Teilnehmende bezeichnen sich selbst explizit als einsprachig). So sind sie entweder mehrsprachig aufgewachsen oder haben weitere Sprachen im In- und Ausland gelernt. Des Weiteren sind alle gängigen Schulformen vertreten (3 x Grundschule, 1 x Oberstufenzentrum, 1 x Gemeinschaftsschule, 2 x Integrierte Sekundarschule, 4 x Gymnasium). Etwas mehr als die Hälfte, nämlich sechs der Teilnehmenden, gaben an, durch das Studium, den Vorbereitungsdienst bzw. Fortbildungen auf den Englischunterricht in mehrsprachigen Klassen vorbereitet worden zu sein.

Was die Haltung von mehrsprachigen Lehrkräften zum mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht angeht, ergibt sich in diesem Sample ein überaus positives Bild. So stimmen sieben der elf Teilnehmenden der Aussage, Mehrsprachigkeit sollte im Englischunterricht berücksichtigt werden, voll bzw. eher zu (3). Sieben Befragte sind der Meinung, dass ein für Mehrsprachigkeit sensibler Englischunterricht eine große Rolle bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit spielen kann. Die Ergebnisse der Umfrage bestätigen u.a. die Feststellung von Méron-Minuth (2018: 286–288), dass Lehrkräfte der Berücksichtigung von verschiedenen Sprachen im Fremdsprachenunterricht zwar durchaus positiv gegenüberstehen, sich jedoch aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse bzw. fehlender Methodenkenntnisse oft nicht trauen, Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Englischunterricht zu integrieren. So trauen sich zum Beispiel nur fünf der Teilnehmenden, Sprachen in den Englischunterricht miteinzubeziehen, die sie nicht sprechen/verstehen. Dies wird auch durch die folgenden Aussagen zweier Teilnehmender verdeutlicht, die zwar der Meinung

sind, dass Englischunterricht bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit eine eher große Rolle spielt, sich aber trotz ihrer positiven und offenen Haltung eher nicht zutrauen, andere Sprachen in den Englischunterricht miteinzubeziehen:

Unsicherheit, wenn Sprachen verwendet werden, [welche] die L nicht kann; Zurückdrängen der dt [deutschen] Sprache, die bei vielen SuS [Schülerinnen und Schülern] auch schon schwächelt; fühle mich unsicher und nicht mutig genug, da mir keine tragfähigen Konzepte bekannt sind. (2)

Da ich die Muttersprachen der Kinder nicht beherrsche, finde ich es schwierig, auf die Strukturen ihrer Sprache einzugehen. Hinzu kommt, dass ich sehr viele verschiedene Erstsprachen im Klassenzimmer habe und die anderen Kinder durch die thematische Einbettung der Fremdsprache in eine andere Sprache verwirrt werden können. Ich traue mir nicht zu, z.B. Vergleiche zwischen der ungarischen und der englischen Grammatik anzustellen, zumindest nicht regulär. (3)

Die Aussagen lassen auf ein gewisses Spannungsverhältnis schließen zwischen einem grundsätzlichen Interesse am Einbezug weiterer Sprachen in den Englischunterricht und einer Unsicherheit in didaktisch-methodischer Hinsicht, wobei auch die Sorge um ein Vernachlässigen der Förderung in der Schulsprache angesprochen wird. Solche Faktoren können offenbar Hinderungsgründe bilden, hinzu kommen Zeitmangel, sprachliche Unsicherheit, z.B. aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, Sorge vor möglicher Verwirrung der Lernenden sowie, in einigen Fällen, das Festhalten am Prinzip der Einsprachigkeit im Englischunterricht.

Der zweite Teil der Umfrage zu der Methodenkenntnis der Teilnehmenden, in dem ausgewählte gängige Aktivitäten und Übungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht angefragt wurden, brachte überraschende Ergebnisse sowohl hinsichtlich der bereits vorhandenen Kenntnisse als auch der bereits verwendeten unterrichtlichen Vorgehensweisen. Abbildung 3 zeigt die kombinierte Darstellung der Antworten sowohl zur Kenntnis als auch zum Einsatz unterschiedlicher Aktivitäten.

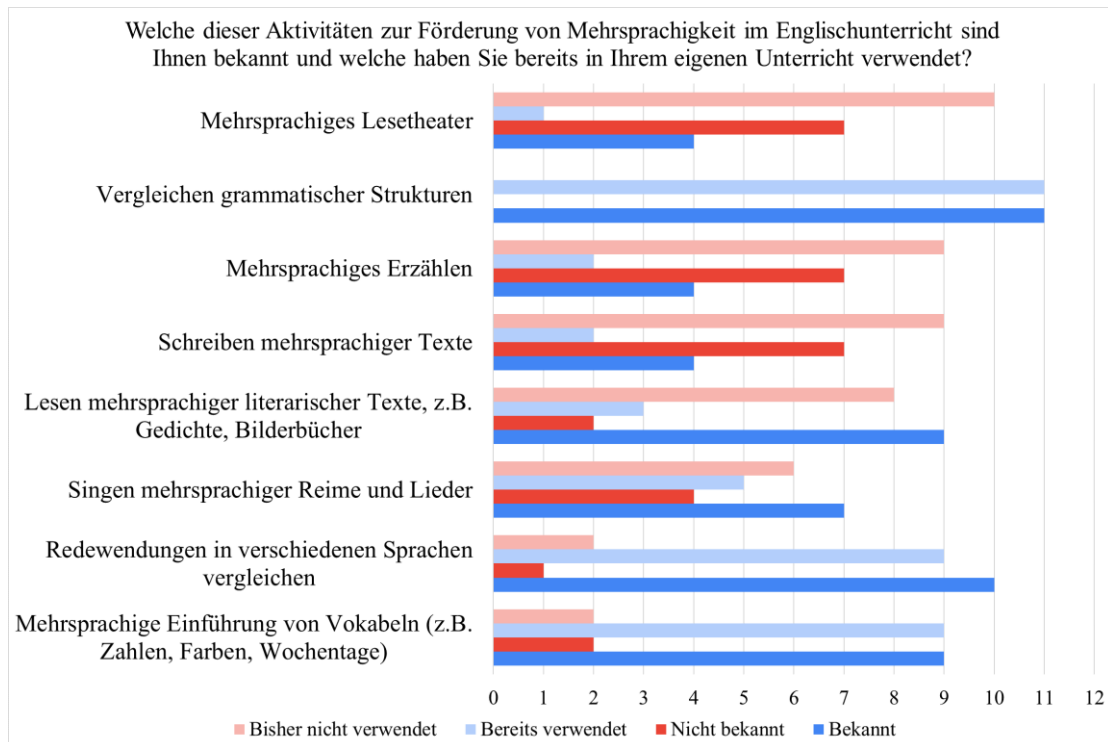


Abb. 3: Beispiele von Konzepten zur Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Zwar sind nur drei der abgefragten Aktivitäten (Schreiben mehrsprachiger Texte, mehrsprachiges Lesetheater sowie mehrsprachiges Erzählen) den Teilnehmenden überwiegend unbekannt, jedoch wurden auch nur drei der in der Abfrage genannten Vorgehen bereits aktiv im eigenen Unterricht verwendet (mehrsprachige Einführung von Vokabeln, Vergleichen grammatischer Strukturen sowie das Vergleichen von Redewendungen in unterschiedlichen Sprachen). Die Forschenden hatten auf eine Nennung von *linguistics landscapes* verzichtet, um ein Suggestieren dieses Vorgehens zu vermeiden und abzuwarten, ob es ergänzend erwähnt würde. Das war nicht der Fall, gegebenenfalls ein Hinweis darauf, dass *linguistic landscapes* zumindest noch nicht zum Standardrepertoire gehören.



Abb. 4: Aktivitäten zur Förderung von Mehrsprachigkeit, die Lehrkräften bekannt sind bzw. bereits von ihnen im Englischunterricht verwendet wurden

Die Ergebnisse dieser explorativen Befragung einer spezifischen, mehrheitlich mit Mehrsprachigkeit durch die eigene Biografie vertrauten Gruppe an Lehrkräften, kann als Denkanstoß dienen und weitere Forschung anregen. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob es aktuell schon gelingt, durch die Lehrkräftebildung sowie durch Fortbildungen Wissen und Handlungskompetenzen auf- und auszubauen. Die Erhebung weist auf einige Bedarfe hin, die sich zu zwei großen Forschungs- und (Schul-) Entwicklungsdesideraten im Bereich mehrsprachigkeitssensibler Englischunterricht verdichten lassen. Zum einen verfügen nur vier der vertretenen Schulen über die von den Befragten genannten und in Abbildung 4 dargestellten Mehrsprachigkeitsstrategien, die darauf abzielen, dass Schüler*innen Sprachen nicht als isoliert voneinander wahrnehmen und sie dazu anregen, von unterschiedlichen Sprachen Gebrauch zu machen. Zum anderen sind keinem der Teilnehmenden Units und/oder einzelne Aufgaben/Lesetexte in gängigen Englischlehrwerken bzw. Fördermaterialien bekannt, welche die Mehrsprachigkeit von Lernenden fördern. Solche Materialien könnten Unsicherheiten reduzieren und dazu beitragen, dass Lehrkräfte den Schritt wagen, ihren Unterricht mehrsprachigkeitssensibel umzugestalten und, gestützt durch geeignete Fortbildungs- und Reflexionsangebote, entsprechende Handlungskompetenzen auf- und auszubauen. Dessen ungeachtet muss auch die Lehrkräftebildung „dem Anspruch gerecht werden [...], eine angemessene Qualifizierung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zu bieten“ (Busse 2020: 290) und zwar nicht nur Lehramtsstudierenden fremdsprachlicher Fächer.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die mehrsprachige Lebenswelt heutiger Lernender ist nicht nur in Berlin, sondern auch in anderen Teilen Deutschlands Realität. Zwar gibt es auch für den Englischunterricht mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die jedoch, so die empirischen Befunde, nur vereinzelt umgesetzt werden und deren Verwendung nur in Einzelfällen auf gesamtschulische Ansätze und Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit zurückzuführen sind. Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht darf aber nicht nur Aufgabe der einzelnen Lehrkraft sein, sondern bedarf einer curricularen Verankerung sowie der integrativen Einbindung in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Hierbei sollte neben dem Erwerb von methodischem Wissen im Bereich Mehrsprachigkeit auch die Reflexion der eigenen Sprachbiografie und Sprach(lehr-/lern)überzeugungen sowie eine Erweiterung des Methodenrepertoires im Vordergrund stehen. Des Weiteren sollten Lehrkräfte im Bereich der Konzeption und Evaluation von mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichtseinheiten unterstützt werden, z.B. indem sie zu Kooperationen mit anderen Lehrkräften, aber auch zu kleineren Projekten im Bereich der Aktionsforschung angeregt werden.

Literatur

- Akgün, Gökhan (2013): Vielfalt ist Bereicherung. *blz* 6, 21–22.
- Alladi, Suvarna; Bak, Thomas H.; Mekala, Shailaja; Rajan, Amulya; Chaudhuri, Jaydip Ray; Mioshi, Eneida; Krovvidi, Rajesh; Surampudi, Bapiraju; Duggirala, Vasanta & Kaul, Subhash (2015): Impact of bilingualism on cognitive outcome after stroke. *American Heart Association* 47: 1, 258–261.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2019): *Statistischer Bericht: Allgemeinbildende Schulen im Land Berlin Schuljahr 2017/18*.
https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/681cd86e747e17ae/405ed7d53c6b/SB_B01-01-00_2017j01_BE.pdf (4.10.2020).
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2020): *Statistischer Bericht: Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 30. Juni 2020*.
https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/6780b96436d3063a/b333520085ee/SB_A01-05-00_2020h01_BE.pdf (4.10.2020).
- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd & Vogt, Karin (2019): Reform – Remake – Retusche: Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2018). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 1, 3–9.

- Barras, Malgorzata; Peyer, Elisabeth & Lüthi, Gabriela (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 2, 377–403.
- Bengelsdorf, Konstantin (2018): *Der Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität im Englischunterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Freie Universität Berlin.
- Bialystok, Ellen; Craik, Fergus I. M. & Luk, Gigi (2012): Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16: 4, 240–250.
- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule* 110: 3, 275–286.
https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102526&uid=frei (2.10.2020).
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB. 2. Aufl. (2017): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Busse, Vera (2020): Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Berlin: Springer, 287–292.
- Butzkamm, Wolfgang (2003): We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *The Language Learning Journal* 28: 1, 29–39.
- Canagarajah, Suresh (2011): Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal* 95: 3, 401–417.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2008): The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46: 3, 267–287.
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Delanoy, Werner (2014): Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19: 1, 63–76.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr.

- Elsner, Daniela (2012): Multiliteracy Practices als Lernziel: Mehrsprachige Gedichte von Pat Mora und Antoine Cassar. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria & Hammer, Julia (Hrsg.): *Anglophone Literaturdidaktik – Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 409–424.
- Festman, Julia (2018): Von Psycholinguistik und Neurowissenschaften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: Böttger, Heiner & Sambanis, Michaela (Hrsg.): *Focus on Evidence II – Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 107–117.
- Festman, Julia & Kersten, Kristin (2010): Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In: Burmeister, Petra & Massler, Ute (Hrsg.): *CLIL und Immersion: Erfolgsbedingungen für fremdsprachlichen Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 38–52.
- Franceschini, Rita (2016): Mehrere Sprachen sprechen. In: Böttger, Heiner & Sambanis, Michaela (Hrsg.): *Focus on Evidence – Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 29–43.
- Fuller, Janet M. (2019): Linguistic landscapes and the making of an imagined community. In: Heyd, Theresa; von Mengden, Ferdinand & Schneider, Britta (Hrsg.): *The sociolinguistic economy of Berlin: Cosmopolitan perspectives on language, diversity and social space*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter, 279–298.
- Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Berlin: Springer, 201–206.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, Ajit K.; Panda, Minati; Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.): *Multilingual education for social justice: Globalising the local*. Hyderabad: Orient Blackswan, 128–145.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (2020): Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Berlin: Springer, 1-10.
- Goldberg Shohamy, Elena & Gorter, Durk (Hrsg.) (2018): *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York: Routledge.
- Gymnasien in Berlin (o.J.): *Schüler mit Migrationshintergrund: Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache (in %) Schuljahr 2019 / 2020*. <https://www.gymnasium-berlin.net/migrationshintergrund> (4.10.2020).
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 302–307.

- Henning, Ute (2019): *Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule. Einstellung von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit*. PhD Thesis. https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/11907/1/Dissertation_Henning_190513.pdf (2.10.2020).
- Heyd, Theresa; von Mengden, Ferdinand & Schneider, Britta (2019): *The sociolinguistic economy of Berlin: Cosmopolitan perspectives on language, diversity and social space*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183–201.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans J.; Michel, Willy; Reuter, Ewald & Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.
- Ilg, Angelika; Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute; Peter, Klaus & Theinert, Kerstin (2015): Dramapädagogische Elemente im Leseförderprojekt „Mehrsprachiges Lesetheater“ (MELT). *Scenario* 9: 2, 48–68. <https://research.ucc.ie/scenario/2015/02/Theinert/04/de> (2.10.2020).
- Institut für deutsche Sprache (2018): *Die Frage zur Sprache der Bevölkerung im deutschen Mikrozensus: Ein Arbeitspapier von Astrid Stadler*. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7318/file/Adler_Die_Sprachfrage_im_deutschen_Mikrozensus_2018.pdf (4.10.2020).
- Jakisch, Jenny (2014): Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 202–215.
- Jakisch, Jenny (2015): *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Jakisch, Jenny (2019): Mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht gestalten. Vortrag beim 4. *TEFL DAY 2019*: „Multilingualism in the EFL Classroom“ Julius-Maximilians-Universität Würzburg. http://www.anglistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99050601/Englische_Fachdidaktik/TEFL/TEFL_Day_2019/TEFL_Day_Wuerzburg_14.3.18_Jakisch.pdf (04.10.2020).
- Jaworski, Adam & Thurlow, Crispin (2010): *Semiotic landscapes: Language, image, space*. London: Continuum.
- Kersten, Saskia & Ludwig, Christian (2018): Translanguaging and multilingual picturebooks: Gloria Anzaldúa’s Friends from the Other Side/Amigos Del Otro Lado. *Children’s Literature in English Language Education* 6: 2, 7–27.
- Klimppa, Lilli; Kujala, Teija & Shtyrov, Yury (2016): Individual learning experience modulates rapid formation of cortical memory circuits for novel words. *Scientific Reports* 6, 30227. <https://doi.org/10.1038/srep30227>.

- Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung [KoMBi] (Hrsg.) (2020): *Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit 2013–2020. Projektvorstellungen und Ergebnisse 1. und 2. Förderphase*. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage. Hamburg: Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Universität Hamburg.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief* 61, 16–24.
- Kutzelmann, Sabine & Massler, Ute (Hrsg.) (2018): *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. (1997): Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16: 1, 23–49.
- Little, David & Kirwan, Déirdre (2019): *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an Irish primary school (Multilingualisms and diversities in education)*. London: Bloomsbury.
- Mayr-Hueber, Maria Magdalena (2014): *Speaking in two voices: Eine empirische Studie zur Rezeption mehrsprachiger Gedichte im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation, Universität Innsbruck.
- Mechelli, Andrea; Crinion, Jenny T.; Noppeney, Uta; O’Doherty, John; Ashburner, John; Frackowiak, Richard S. & Price, Cathy J. (2004): Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature* 431: 7010, 757.
- Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anne (2008): *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas für die Schule nutzen (MES)*. Tübingen: Narr Francke Attempto [Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik].
- Méron-Minuth, Sylvie (2018): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr.
- Özcan, Mehmet Fatih (2019): The linguistic landscapes of Kreuzberg and Neukölln: A comparative analysis of two neighborhoods. In: Heyd, Theresa; von Mengden, Ferdinand & Schneider, Britta (Hrsg.): *The sociolinguistic economy of Berlin: Cosmopolitan perspectives on language, diversity and social space*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter, 299–328.
- Piccardo, Enrica; North, Brian & Goodier, Tom (2019): Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society* 15: 1, 17–36.

- Rost-Roth, Martina; Dietz, Gunther; Bülow, Andreas; Wlossek, Isabella; Riegger, Miriam & Mengele, Heike (2016): *Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht. Empirische Analysen zu sprachlich und kulturell heterogenen Kontexten unter Berücksichtigung von Herkunftssprachen und Deutsch als Zweitsprache*. Augsburg: Universität Augsburg, Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik.
- Sambanis, Michaela (2020): Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Berlin: Springer, 61–66.
- Sambanis, Michaela & Walter, Maik (2020): *In Motion – Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Sayer, Peter (2010): Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal* 64: 2, 143–154.
- Schedel, Larissa Semiramis & Bonvin, Audrey (2017): „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 116–127.
- Schneider, Britta, Heyd, Theresa; von Mengden, Ferdinand (2019): The sociolinguistic economy of Berlin: cosmopolitan perspectives on language, diversity and social space. In: Heyd, Theresa; von Mengden, Ferdinand & Schneider, Britta (Hrsg.): *The sociolinguistic economy of Berlin: Cosmopolitan perspectives on language, diversity and social space*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter, 1-18.
- Sekundarschulen in Berlin (o.J.): *Schüler mit Migrationshintergrund: Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache an Berliner Sekundarschulen (in %)*. <https://www.sekundarschulen-berlin.de/migrationshintergrund> (4.10.2020).
- Senatskanzlei Berlin (Hrsg.) (2018): *Berlin fördert die Mehrsprachigkeit an den Schulen*. Pressemitteilung vom 04.09.2018. <https://www.berlin.de/rbmskz/aktuelles/pressemitteilungen/2018/pressemitteilung.735435.php> (4.10.2020).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache. *Fachbrief* Nr. 18. https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/sprachfoerderung/Fachbrief_Sprachfoerderung_DaZ_18.pdf (4.10.2020).
- Stevenson, Patrick (2017): *Language and migration in a multilingual metropolis: Berlin lives*. London: Palgrave Macmillan.
- Van Avermaet, Piet; Slembrouck, Stef; Van Gorp, Koen; Sierens, Sven & Maryns, Katrijn (2018): Introduction: The multilingual edge of education. In: Van Avermaet, Piet; Slembrouck, Stef; Van Gorp, Koen; Sierens, Sven & Maryns, Katrijn (Hrsg.): *The multilingual edge of education*. London: Palgrave Macmillan, 1–6.

- Vollmer, Helmut J. (2001): Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In: Abendroth-Timmer, Dagmar & Bach, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 91–109.
- Walter, Maik (2019): Mit Helden reisen. Oder wie viel Ästhetik verträgt der Fremdsprachenunterricht? In: Schmenk, Barbara; Even, Susanne & Miladinović, Dragan (Hrsg.): *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik*. Tübingen: Narr, 81–95.
- Wilton, Antje & Ludwig, Christian (2017): Multilingual linguistic landscapes as a site for developing learning autonomy. In: Lamb, Terry & Murray, Garold (Hrsg.): *Space, place and autonomy in language learning*. London: Routledge, 76–94.

Kurzbio: Christian Ludwig ist derzeit Gastprofessor im Bereich Didaktik des Englischen an der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsinteressen liegen vor allem im Bereich der Literatur- und Medien-
didaktik.

Michaela Sambanis ist Lehrstuhlinhaberin für die Didaktik des Englischen an der Freien Universität Berlin. In ihrer Arbeit verbindet sie Fremdsprachendidaktik mit Neurowissenschaften sowie Wissenschaft mit Praxis.

Anschrift:
Freie Universität Berlin
Institut für Englische Philologie
Didaktik des Englischen,
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin