

Möglichkeiten und Grenzen von Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen Fremdsprachenunterricht – Spannungsfelder in der schulischen Praxis

Jenny Jakisch,¹ Holger Hopp² und Dieter Thoma³

The article explores potentials and limits of multilingual didactics in foreign language education at primary level within the MEG-SKoRe project (Multilingualism as a linguistic and cognitive resource in English language acquisition in primary school). In an intervention study, English as a foreign language (EFL) lessons in year four were enhanced with multilingual elements and evaluated via standardised tests with the learners and interviews with pupils as well as teachers. The quantitative and qualitative project results demonstrate that multilingual teaching can be integrated into early EFL teaching without any decrements in competence development in the foreign language. However, our experiences in introducing and conducting the project also make it clear that multilingual didactics is subject to systemic and qualification-related limits, and that there are implementation conflicts to some extent. Against this background, we discuss typical areas of tension and illustrate how these were tackled and solved. By doing so, we explore the potentials of implementing multilingual didactics with young foreign language learners.

1. Einleitung

Das Thema Mehrsprachigkeit hat seit mehreren Jahren einen festen Platz in der (fremd-)sprachendidaktischen Forschung und in curricularen Vorgaben. Zunehmend mehr Kinder und Jugendliche wachsen zwei- oder mehrsprachig auf (vgl. Ekinci & Güneşli 2016) und verfügen somit bereits über Kenntnisse in einer anderen Sprache als der Umgebungssprache Deutsch, wenn sie eine Fremdsprache in der Schule erlernen. Sprachenpolitische Vorgaben und Curricula für den Fremdsprachenunterricht definieren eine solche lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt und Potenzial für das Fremdsprachenlernen. So weist beispielsweise das niedersächsische "Kerncurriculum Englisch" für die Grundschule explizit auf Vorkenntnisse der Schüler/innen in mehreren Sprachen hin (Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 5) und der "Begleitband zum Gemeinsamen

1 Korrespondenzadresse: Dr. Jenny Jakisch, Institut für Anglistik und Amerikanistik, TU Braunschweig, Bienroder Weg 80, 38106 Braunschweig, E-Mail: j.jakisch@tu-braunschweig.de

2 Prof. Dr. Holger Hopp, Institut für Anglistik und Amerikanistik, TU Braunschweig, Bienroder Weg 80, 38106 Braunschweig, E-Mail: h.hopp@tu-braunschweig.de

3 Dr. Dieter Thoma, Anglistisches Seminar, Universität Mannheim, Schloss – Raum EW 293, 68161 Mannheim, E-Mail: thoma@uni-mannheim.de

europäischen Referenzrahmen" (Europarat 2020) sieht "plurilinguale Repertoires" als einen Startpunkt der Kompetenzentwicklung.

Unter Mehrsprachigkeitsdidaktik werden verschiedene Ansätze und Konzepte subsumiert, die auf die Vernetzung aller einem Individuum zur Verfügung stehenden Sprachen und daraus potenziell entstehende Synergieeffekte abheben (vgl. Meißner 2019; Hopp & Jakisch 2020). Im Unterschied zu einer einzelsprachlichen Ausrichtung des Sprachenunterrichts geht es bei mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren darum, sowohl vor- als auch nachgelernte Sprachen neben der Muttersprache stets systematisch mitzudenken und im Unterrichtskontext geeignete Anknüpfungspunkte zu ihnen zu schaffen. Ziel ist die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen, die die Lernenden in die Lage versetzen, sowohl bereits vorhandene Sprachenkenntnisse als auch Sprachlernerfahrungen auf neue Sprachlernkontexte zu übertragen und an mehrsprachigen Diskursen teilzuhaben (Hallet & Königs 2010). Dieses weite Verständnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt Raum für unterschiedliche Realisierungsformen, wie z.B. interkomprehensives Verfahren auf Basis einer Brückensprache, bilingualen Sachfachunterricht oder das Ansprechen mehrsprachiger Ressourcen als Teil des regulären Fremdsprachenunterrichts (vgl. als Überblick Martinez 2015).

Der fortgeschrittenen theoretischen Modellierung (vgl. z.B. Hufeisen 2011) und curricularen Ausdifferenzierung von Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Meißner & Schröder-Sura 2009; Reich & Krumm 2013) steht jedoch ein fehlender Transfer in die Unterrichtspraxis gegenüber, in der das Ansprechen mehrsprachiger Ressourcen kaum eine Rolle spielt (vgl. Blell 2020: 53). Lehrwerke z.B. für den Englischunterricht sind überwiegend einzelsprachlich konzipiert und geben nur selten Anregungen zur Erweiterung existierender Aufgaben in Richtung Mehrsprachigkeit (vgl. Hallet 2015; Thaler 2016), sodass Lehrkräfte zu weiten Teilen auf sich gestellt sind, wenn sie die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Schüler/innen ansprechen wollen (vgl. Haukås 2015; Cutrim Schmid & Schmidt 2017; Hu 2018). Zudem fehlen Konzepte für die systematische Integration von Mehrsprachigkeit in den Englischunterricht, belastbare empirische Daten zu den Effekten mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterrichts und angeleitete Umsetzungspraktiken, gerade für den frühen Fremdsprachenunterricht.

Unser Beitrag diskutiert Implementationsmöglichkeiten sowie Transferpotenziale und -hemmnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen Fremdsprachenunterricht. Am Beispiel des Projekts MEG-SKoRe (Sprachliche und kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Grundschule,

<http://megskore.de>)⁴ skizzieren wir aus der Umsetzungsperspektive Spannungsfelder des Projekts, die typisch sind für Interventions- und Transferprojekte im Bereich der (frühen) Fremdsprachenforschung und schulischen Bildung, und wir thematisieren Wege, wie diese navigiert werden können. Damit legt dieser Beitrag nicht nur üblicherweise im Verborgenen bleibende Herausforderungen bei der Konzeption, Ein- und Durchführung von Mehrsprachigkeit offen, sondern wir reflektieren auch, inwieweit allgemein neue didaktisch-methodische Ansätze der Fremdsprachendidaktik nachhaltig im Unterricht implementiert werden können.

2. Mehrsprachigkeit im Englischunterricht der Grundschule – Das Projekt MEG-SKoRe

Vor dem Hintergrund der Forschung zu möglichen Vorteilen mehrsprachiger Lerner/innen für den Fremdspracherwerb (vgl. Elsner 2015; Hopp, Vogelbacher, Kieseier & Thoma 2019) untersuchte das Projekt MEG-SKoRe II, wie die im Klassenzimmer vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den frühen Englischunterricht in Jahrgang 4 der Grundschule integriert werden kann. Das Projekt war an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik angesiedelt und näherte sich dem Thema Mehrsprachigkeit daher aus angewandtlinguistischer Perspektive. Aufgrund von Befunden, dass in Jahrgang 3 bei mehrsprachigen Lernenden noch vorhandene Potenziale für das schulische Fremdsprachenlernen in Jahrgang 4 schwinden (Hopp et al. 2019; Maluch & Kempert 2017), war es Ziel des Projekts, Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Englischunterricht der Primarstufe zu transferieren und die daraus resultierenden Auswirkungen auf sprachliche Kompetenzen von Schüler/innen empirisch zu messen. Dazu wurde in einer Interventionsstudie in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 an vier niedersächsischen Grundschulen über einen Zeitraum von sechs Monaten systematisch mehrsprachigkeitssensibler Englischunterricht implementiert. An jeder Schule gab es eine Interventionsklasse, in welcher etwa 20 % der Unterrichtszeit für mehrsprachige Elemente verwendet wurden, sowie eine Vergleichs-klasse, die regulären Englischunterricht ohne den Einbezug anderer Sprachen erhielt. Insgesamt nahmen 269 Schüler/innen an der Interventionsstudie teil. Der Unterricht wurde unter Aufsicht der Lehrkräfte sowohl in der Interventions- als

4 Das Projekt wurde von 2017-2020 vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JM1702A/B) und stellte die Fortführung von MEG-SKoRe I dar (Förderkennzeichen: 01JM1401), in dem untersucht wurde, wie lebensweltliche Mehrsprachigkeit auf den frühen institutionellen Fremdspracherwerb wirkt (Hopp et al. 2019).

auch in der Vergleichsgruppe von den jeweils gleichen zwei qualifizierten Projektmitarbeiterinnen erteilt, um größtmögliche Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen zu erzielen und den Faktor Lehrkraft konstant zu halten. Das Projekt MEG-SKoRe II wurde als zeitlich und räumlich begrenzter Modellversuch in Form einer klassischen Top-down-Strategie (Gräsel 2010: 13) konzipiert, um vergleichbare Daten erheben zu können.

Der Englischunterricht in den Interventionsgruppen umfasste Rituale, die die Lernenden spielerisch an unterschiedliche Sprachen und die Verschiedenheiten von Sprachen heranführten, z.B. das gemeinsame Singen eines mehrsprachigen Liedes (*Hello to all the children of the world*, Kerr & Millie 2008) sowie die Begrüßung auf Englisch und einer wöchentlich wechselnden "Sprache der Woche". Des Weiteren wurden ausgewählte sprachliche Bereiche zur Förderung von Mehrsprachigkeit (Wortschatz, Grammatik und phonologische Bewusstheit, s.u.) gezielt im Unterricht angesprochen. Bei der Wortschatzarbeit wurden beispielweise Übungen zur Bedeutungsextraktion durchgeführt, bei denen die Schüler/innen unbekannte Vokabeln anhand von zwischensprachlichen Gemeinsamkeiten erschließen konnten. Darüber hinaus arbeiteten wir mit Kognaten und Homographen und ließen die Lernenden u.a. Wortkarten in anderen Sprachen zu englischen Wörtern zuordnen. Sprachstrukturelle Vergleiche wurden über eine Reflexion von Groß- und Kleinschreibung, Fragenbildung, Anredeformen sowie die Zahlensystematik (Reihenfolge der mündlichen Realisierung von Zehner und Einer) in verschiedenen Sprachen angeregt. Die Förderung der phonologischen Bewusstheit fand über Übungen zu Reimen und Anlauten statt.

Das dreijährige Projekt durchlief folgende Entwicklungsphasen, die verschiedenen Ebenen eines Transfers von Mehrsprachigkeit in die unterrichtliche Praxis entsprechen: Zunächst galt es, bestehende mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte auf den Englischunterricht der Grundschule zuzuschneiden und ein geeignetes Mehrsprachigkeitskonzept zu entwickeln (Ebene 1: Entwicklung). Es folgte die Übertragung auf das konkrete Unterrichtsgeschehen und die Implementierung im regulären Englischunterricht, der zweimal wöchentlich für 45 Minuten stattfand (Ebene 2: Umsetzung). Das Projekt zeichnete sich dadurch aus, dass die Umsetzung innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen stattfand und längerfristig für ca. 6 Monate sowie wiederholend, d.h. über zwei Schuljahre, angelegt war. Dies bedingte eine enge Kooperation mit den Schulen und erlaubte es uns, einen umfassenden Einblick in die (projektbezogenen) Geschehnisse vor Ort zu erhalten und Herausforderungen des unterrichtspraktischen Handelns unmittelbar zu erleben. Die Effekte der Intervention wurden durch begleitende Kompetenzmessungen im Englischen (Wortschatz, Grammatik und metasprachliche Bewusstheit) in einem Prä-Post-Test-Design erfasst (Ebene 3: Wirkung). Ergänzend dazu

fanden qualitative Interviews mit den teilnehmenden Lehrkräften und Schüler/innen statt (Ebene 4: Akzeptanz). Ihre Einschätzungen geben Aufschluss darüber, wie die auf Ebene 1 und 2 entwickelten Maßnahmen tatsächlich wahrgenommen und angenommen wurden. Ein weiteres Ziel des Projekts bestand darin, neben der Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs eine Verbreitung der Erkenntnisse an Handlungsträger/innen (d.h. Lehrer/innen sowie Akteur/innen im Schulkontext) zu initiieren (Ebene 5: Dissemination).

Jenseits der empirischen Befunde zu Effekten von Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die fremdsprachliche Entwicklung (vgl. Abschnitt 3.3 und Hopp, Kieseier, Jakisch, Sturm & Thoma 2021) lieferte das Projekt zahlreiche Erfahrungen, Eindrücke und qualitative Daten zu Potenzialen und Grenzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf den jeweiligen Ebenen, die im Folgenden erörtert werden.

3. Planung, Umsetzung und Evaluation der Intervention

3.1 Ebene 1: Entwicklung

Die Idee einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Sprachenlernen als holistisch, integrativ und vernetzt ansieht und das gesamte sprachliche Repertoire eines Menschen berücksichtigt, ist keineswegs neu (vgl. für einen Überblick Reimann 2016 & Meißner 2019). Im deutschsprachigen Raum wurde die Forschung dazu vorwiegend von Vertreter/innen der romanischen Sprachen als Tertiärsprachen betrieben (vgl. Meißner & Reinfried 1998), und Unterrichtsversuche fanden mit älteren Lernenden der Sekundarstufe statt (vgl. z.B. Morkötter 2005; Bär 2009; Schöpp 2015). Etwa seit der Jahrtausendwende wurden vermehrt Stimmen laut, die auf die Schlüsselrolle des Faches Englisch als erste schulische Fremdsprache hinwiesen (vgl. u.a. Vollmer 2000; Neuner 2005; Quetz 2010). Dennoch finden sich auch heute in Einführungen in die Englischdidaktik meist nur knappe Verweise auf Mehrsprachigkeit, wie z.B. das noch nicht einmal eine Seite umfassende Unterkapitel "Multilingual approaches to language learning" (Elsner 2018: 36-37).

Die Herausforderung für ein Projekt zum Englischunterricht in der Primarstufe bestand folglich darin, eine der Altersgruppe angemessene und im schulischen Alltag praktikable Form von Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Englischunterricht der Grundschule zu entwickeln. Wir entwarfen aus angewand-linguistischer Perspektive und basierend auf den Ergebnissen der Vorgängerstudie MEG-SKoRe I (Hopp et al. 2019) ein Modell, das auf die Förderung von *Language (Learning) Awareness* abhebt und die Dimensionen Wortschatz, Grammatik und metalinguistische Bewusstheit adressiert (Hopp, Jakisch, Sturm, Becker &

Thoma 2020). Der Einbezug anderer Sprachen in den frühen Fremdsprachenunterricht zielt dabei zum einen darauf, dass Schüler/innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire über alle Sprachen hinweg aktivieren und als positiven Transfer für die Fremdsprache nutzen. Zum anderen sollen Aktivitäten zur phonologischen Bewusstheit das metasprachliche Bewusstsein aller Schüler/innen als Ressource ansprechen und zugleich als Kompetenz fördern. Schon bei der Entwicklung eines Konzepts wurde das Projekt dabei mit verschiedenen inhaltlichen, adressatenspezifischen wie systemischen Entwicklungskonflikten konfrontiert:

- *Mehrdimensionalität.* Mehrsprachigkeitsdidaktik im Englischunterricht kann theoretisch auf der sprachlich-kognitiven, affektiv-motivationalen, interkulturellen, lernmethodischen und inhaltlich-thematischen Ebene ansetzen (Jakisch 2019). Um verlässliche Aussagen zur Wirksamkeit mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren treffen zu können und die Auswirkungen von Mehrsprachigkeitsdidaktik auf den Kompetenzerwerb im Englischen messen zu können, fokussierten wir mit der sprachlich-kognitiven Dimension im Projekt MEG-SKoRe II gezielt eine ausgewählte Ebene. Dies erschien auch deshalb sinnvoll, da diese Dimension im Unterschied zu z.B. affektiv-motivationalen oder lernmethodischen Ebenen am stärksten auf fachdidaktische und fachliche Aspekte abstellt und mit den größten Herausforderungen für Lehrkräfte verbunden sein dürfte, wenn man bedenkt, dass diese die aufzugreifenden Sprachen i.d.R. selbst nicht beherrschen. Eine solche Fokussierung schloss jedoch das Ansprechen anderer Ebenen nicht aus, die beispielsweise durch kindgerechte Rituale (gemeinsames Singen eines mehrsprachigen Liedes zu Unterrichtsbeginn, Begrüßung in verschiedenen Sprachen, vgl. Abschnitt 3.2) berücksichtigt wurden und nicht zuletzt zu einem selbstverständlicheren Umgang mit verschiedenen Sprachen und deren Würdigung in der Lerngruppe beitrugen.
- *Konzipierung.* Mehrsprachigkeit kann als eher offenes Konzept in den Unterricht gebracht werden, bei dem verschiedene Elemente nach Wahl und bei Bedarf eingestreut werden, oder aber in einem klar umrissenen Rahmen implementiert werden, bei dem systematisch und wiederholend mit bestimmten Aufgabentypen gearbeitet wird. Mit Blick auf die intendierte Wirksamkeitsmessung lag der Schwerpunkt im Projekt MEG-SKoRe II auf einer systematischen Implementierung.
- *Altersangemessenheit.* Bestehende Vorschläge zum sprachvergleichenden Arbeiten (z.B. Behr 2005; Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplangentwicklung und Medien 2006; Preker-Franke & Preker 2011) sind auf ältere Lernende ausgerichtet und setzen sprachliche und thematische Kenntnisse voraus, über die Schüler/innen der Primarstufe noch nicht verfügen.

Auch die Komplexität der Aufgaben und der hohe Anteil schriftlicher Formate sind für jüngere Schüler/innen nicht geeignet, da der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule auf dem Hör- und Hör-/Sehverstehen sowie Sprechen liegt (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 12).

- *Zeitliche Vorgaben.* Unter herkömmlichen strukturellen Rahmenbedingungen muss Mehrsprachigkeitsdidaktik im regulären Englischunterricht umgesetzt werden und beschränkt sich daher in den meisten Bundesländern auf zwei Unterrichtsstunden à 45 Minuten pro Woche.
- *Curriculare Vorgaben.* Mehrsprachigkeitsdidaktik soll im Rahmen der curricularen Vorgaben für das Fach Englisch sowie der schulinternen Curricula in die Unterrichtsgestaltung eingebunden werden, wodurch sich Zielkonflikte zwischen der Förderung einzelsprachlicher Kompetenzen im Englischen und der Entwicklung sprachenübergreifender mehrsprachiger Kompetenzen ergeben.

Diese Erfahrungen in der Phase der Entwicklung der Intervention lassen deutlich werden, dass sich die Einführung von Mehrsprachigkeitsdidaktik im regulären Schulkontext auf der inhaltlichen Ebene innerhalb von zwei Spannungsfeldern bewegt. Erstens besteht ein Spannungsfeld zwischen Zielen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und curricularen Zielen der Fachdidaktik, sodass nur Teilfacetten der Mehrsprachigkeitsdidaktik abgedeckt werden können, damit fachdidaktische Inhalte und curriculare Ziele nicht beschnitten werden. Zweitens stehen weitreichende Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf den oben genannten Ebenen den sehr beschränkten Zeiteinheiten des frühen Fremdsprachenunterrichts gegenüber. Mit typischerweise nur zwei Unterrichtsstunden pro Woche bleibt nur sehr geringer Spielraum, um Potenziale der Mehrsprachigkeitsdidaktik auszuschöpfen.

Im Projekt MEG-SKoRe II wurden mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente daher in den regulären Englischunterricht integriert. Sie nahmen in den Interventionsgruppen etwa 20 % der Unterrichtszeit in Anspruch und umfassten Übungen zu Wortschatzeinführung und -konsolidierung, Sprachkontrasten in Wortstellung, Anredeformen und Zahlensystematik und zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Diese Übungen wurden systematisch wiederholt und iterativ zu gleichen Momenten im Unterricht durchgeführt, um die Schüler/innen mit den Aktivitäten vertraut zu machen. Alle Übungen und Aufgaben wurden durch die jeweilige Lehrkraft (d.h. die Projektmitarbeiterinnen) angeleitet, über die Schulen hinweg in vergleichbarer Form durchgeführt und wiederholend eingesetzt, sodass sie für die Lernenden einen Wiedererkennungseffekt hatten und zunehmend eigenständiger bearbeitet werden konnten.

3.2 Ebene 2: Umsetzung

Maßgeblich für die Umsetzung von früher Mehrsprachigkeitsdidaktik sind die im Englischunterricht der Grundschule geltenden didaktischen Prinzipien für kindgemäßen Fremdsprachenunterricht, wie u.a. multisensorisches, handlungsorientiertes und spielerisches Lernen (vgl. Böttger 2010; Mayer 2013). Damit wir diesen gerecht werden konnten, entwarfen wir die folgenden Leitlinien für die Gestaltung der Unterrichtsintervention:

- grundschulgerechte Umsetzung
- Orientierung an einer Fachdidaktik mit Elementen der Mehrsprachigkeitsdidaktik
- organische Anbindung an regulären Englischunterricht (durch Lehrbuch, typische Rituale und Spiele)
 - o Einbindung bereits bekannter Aufgabenformen und Übungsformate
 - o Nutzung vorhandener Ressourcen und Materialien
- niedrigschwelliges Angebot für ALLE Schüler/innen, z.B. über eine neutrale "Demonstrationssprache" (Schwedisch)
- Herkunftssprecher/innen können zusätzlich ihre Sprache(n) auf freiwilliger Basis einbringen
- Entwicklung schul- und klassenspezifischer Mehrsprachigkeitskonzepte

Um eine für den Transfer notwendige Akzeptanz unter den Lehrkräften zu erreichen, wurde die Projektintervention thematisch und organisatorisch in den Englischunterricht eingebunden. Oberste Priorität war dabei die Orientierung an einer Fachdidaktik des Englischen, die Mehrsprachigkeit inkludiert, und nicht der Entwurf einer Mehrsprachigkeitsdidaktik am Beispiel des Englischen. So kann der Englischunterricht seiner zentralen Rolle als "Brückensprache und Türöffner für das Erlernen weiterer Fremdsprachen" (Neuner 2005: 167) gerecht werden und gleichzeitig seine Eigenständigkeit und Wertigkeit erhalten. Eine weitere Priorität für die Unterstützung des Projekts und dessen einfache Umsetzung war die organische Anbindung an den regulären Englischunterricht, indem die entwickelten Übungen und Aufgaben an das weithin an Schulen eingesetzte Lehrwerk (*Playway*, Gerngross, Puchta & Becker 2013) angelehnt sowie typische Rituale und Spiele aufgegriffen und mehrsprachigkeitsförderlich weiterentwickelt wurden (z.B. mehrsprachige Begrüßung zu Stundenbeginn, mehrsprachige Lieder, Sprachenporträts in Anlehnung an Krumm 2010). Weiterhin orientierten wir uns bei der Aufgabenentwicklung an bereits bekannten Übungsformaten und typischen Operatoren (z.B. *circle*, *match* oder *tick*, Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 34) und nutzten vorhandene Ressourcen und Materialien (z.B. die dem

Lehrwerk zugehörigen Bildkarten und Poster für die Wortschatzarbeit). Zudem sollten Sprachkontraste und -ähnlichkeiten an passenden Stellen einbezogen werden, die sich aus dem Unterrichtskontext ergaben (z.B. zweistellige Zahlen in verschiedenen Sprachen, Position von Adverbien). Das Angebot sollte bewusst niedrigschwellig gestaltet sein, um Mehrsprachigkeitsdidaktik mit geringer Komplexität zu transferieren und so die Wahrscheinlichkeit einer späteren Weiterführung durch die Lehrkräfte zu erhöhen. Um allen Lernenden die Möglichkeit zu geben, in das zwischensprachliche Lernen einzusteigen und keiner der in der Klasse vorhandenen Sprachen eine hervorgehobene Position zuzuweisen, setzten wir zudem das Schwedische als neutrale "Demonstrationssprache" ein. Die Projektmitarbeiterinnen stellten sich den Interventionsklassen als Lernende des Schwedischen vor und konnten so zur Veranschaulichung mehrsprachiger Übungen auf diese Sprache zurückgreifen (*I know that in Swedish, 'bus stop' is 'busshållplats'. Do you know what 'bus stop' is in other languages?*). Die Wahl fiel deshalb auf das Schwedische, weil keiner der teilnehmenden Lernenden über Kenntnisse in dieser Sprache verfügte. Obwohl auch denkbar gewesen wäre, neu einzuführende Aufgaben mit in der Klasse vorhandenen Herkunftssprachen zu demonstrieren, haben wir uns bewusst dagegen entschieden, um eine Bevorzugung einzelner Sprachen zu vermeiden und monolingual aufgewachsene sowie mehrsprachige Schüler/innen gleichermaßen mit einer für alle unbekannten Sprache zum Mitdenken anzuregen. Eine weitere Prämisse war, sensibel mit der in den jeweiligen Klassen vorhandenen Mehrsprachigkeit umzugehen. Kein/e Schüler/in sollte direkt dazu aufgefordert werden, die jeweilige Erstsprache einzubringen (*Selina, what's this word in your language?*). Vielmehr sollte stets die gesamte Gruppe angesprochen (*Do you know this word in another language?*) und die Majoritäts- und Umgangssprache Deutsch nur als eine mögliche Sprache unter vielen behandelt werden, um ihr keinen besonderen Status zuzuweisen (zur Diskussion Hopp et al. 2020). Das Prinzip der Freiwilligkeit ist hierbei maßgeblich, da Lernende mit anderen Herkunftssprachen sich nicht zwangsläufig als solche zu erkennen geben wollen und z.T. eine eher negative oder unsichere Einstellung zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit haben (Portnaia 2007: 116), die sich durch wiederholte direkte Ansprache möglicherweise noch verstärken könnte. Um der (mehr)sprachlichen Zusammensetzung an den jeweiligen Schulen Rechnung zu tragen, sollten außerdem schul- und klassenspezifische Mehrsprachigkeitskonzepte entwickelt werden, indem etwa die Aufgaben an die in der Klasse vorhandenen Sprachen angepasst wurden.

Den Auftakt der Intervention bildete die Erstellung von Sprachenporträts in Anlehnung an Krumm (2010). Die Schüler/innen füllten dabei eine Körpersilhouette mit ihren Sprachen und verfassten optional einen kurzen erläuternden Text in

einer Sprache ihrer Wahl. Zur weiteren Rahmung des mehrsprachigkeitsdidaktischen Englischunterrichts wurde ein mehrsprachiges Lied eingeführt (*Hello to all the children of the world*, Kerr & Millie 2008), das zu Beginn jeder Stunde gesungen wurde. Als weiteres Ritual erweiterten die Lehrkräfte die darauffolgende Begrüßung auf Englisch um die Begrüßung in einer weiteren Sprache, die wöchentlich wechselte und bei der in der Lerngruppe vorhandene Sprachen aufgegriffen wurden. In Anlehnung an die in der Klasse etablierten weiteren Rituale (z.B. *Warm-Up-Questions* durch die Lehrkraft oder einen *teacher's assistant*) folgte dann der thematische Einstieg in die Stunde, bei deren Anlage wir uns an der vom Lehrwerk vorgeschlagenen Progression orientierten und die vorhandenen Materialien (z.B. Bildkarten) nutzten. In jeder Stunde gab es eine mehrsprachigkeitsdidaktische Aufgabe oder Übung, die je nach anvisiertem Bereich (Wortschatz, Sprachvergleiche oder phonologische Bewusstheit) an passenden Stellen im Unterrichtsverlauf eingesetzt wurde. Für die gesamte Intervention wurden über dreißig mehrsprachige Übungen entwickelt, die thematisch an fünf Lehreinheiten des Lehrwerks (*In town, Birthdays, Shopping, Free time* und *Feelings*) angelehnt waren und über die Gesamtdauer der Intervention gesehen etwa 20 % der Unterrichtszeit in Anspruch nahmen.⁵ Die Übungen (wie *matching exercises*, bei denen die englischen Monatsbezeichnungen ihrem anderssprachigen Pendant zugeordnet werden sollten) wurden eingeführt, nach der Bearbeitung im Klassenverband besprochen und in einer kurzen Reflexionsphase, die mit dem Symbol einer Lupe eingeleitet wurde, vertieft ("Wie seid ihr vorgegangen? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben die Wörter? Wie helfen uns diese beim Sprachenlernen?"). In dieser wenige Minuten umfassenden Phase wurde die weitgehende Einsprachigkeit des Unterrichts bewusst aufgegeben und ins Deutsche gewechselt, um allen Lernenden die Chance zu geben, ihre Ideen verbalisieren zu können. Anschließend wurde mit den regulären Inhalten des Lehrwerks fortgefahren.

Die o.g. skizzierten didaktischen Leitlinien setzten wir in der Unterrichtsintervention um. Allerdings ergaben sich auch hier Herausforderungen hinsichtlich der Voraussetzungen für die Implementation der Maßnahme sowie konkrete Umsetzungskonflikte, die allgemein für die Realisierung von Mehrsprachigkeitsdidaktik im (frühen) Fremdsprachenunterricht zutreffen:

- *Materialien*. Eine große Hürde stellen fehlende Materialien und Methoden zur Gestaltung mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts dar. In gängigen Lehrwerken finden sich keine offensichtlichen Anknüpfungspunkte, und

5 Die entwickelten Unterrichtsmaterialien einschließlich eines didaktisch-methodischen Kommentars zum Einsatz im Unterricht sowie Lösungen sind unter <http://megskore.de> verfügbar.

- es gibt kaum Erfahrungswerte dazu, wie frühe Fremdsprachenlerner/innen am besten an das mehrsprachige Arbeiten herangeführt werden.
- *Kompetenzen in den Erstsprachen.* Lehrkräfte verfügen in den meisten Fällen über keine bzw. kaum Kenntnisse der in den Klassen vorhandenen zusätzlichen Sprachen. Die naheliegende Idee, die Schüler/innen zu mehrsprachigen "Expert/innen" zu machen und ihnen so ggf. phasenweise die Verantwortung für die Richtigkeit eines Beitrags zu übertragen, stößt bei der Arbeit mit dieser Altersgruppe an Grenzen.
 - *Kompetenzniveaus der Lernenden.* Sowohl innerhalb der Lerngruppen als auch zwischen Schulen zeigen Schüler/innen heterogene Kompetenzen in ihren Herkunftssprachen. Eingesetzte Materialien sowie konzipierte Aktivitäten und *Tasks* müssen daher Spielraum für Anpassungen an die vorhandenen Kompetenzen lassen. Der Einbezug lebensweltlicher Mehrsprachigkeit der Schüler/innen wird erschwert, wenn die Lernenden selbst nur über rudimentäre Kenntnisse ihrer Herkunftssprachen verfügen.
 - *Differenzierung.* Aufgaben sollten so konzipiert sein, dass sie für monolinguale und mehrsprachige Schüler/innen ansprechend und bearbeitbar sind und sollten Differenzierungsmöglichkeiten bieten. Es ist eine Herausforderung, den unterschiedlichen Bedürfnissen den Lernenden gerecht zu werden und einen hinreichend inklusiven mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht zu gestalten, der alle Schüler/innen "mitnimmt".

So sieht sich eine frühe Mehrsprachigkeitsdidaktik mit zwei Spannungsfeldern in der Umsetzung konfrontiert: Zum einen stehen dem unterrichtlichen Einbezug von Herkunftssprachen die sehr heterogenen sprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Schüler/innen gegenüber. Zum anderen herrscht typischerweise eine große Sprachenvielfalt innerhalb der Gruppe der herkunftssprachlichen Lernenden. So waren im Projekt MEG-SKoRe etwa 20 verschiedene Sprachen (u.a. Albanisch, Türkisch und Vietnamesisch) repräsentiert, die eine unterschiedliche Anzahl von Sprecher/innen hatten. Eine solche Vielfalt an vorhandenen Sprachen und Sprachenkenntnissen ist gut geeignet, um Mehrsprachigkeit "sichtbar" zu machen und sprachliche Diversität zu illustrieren. Jedoch ist es schwierig, diese Pluralität an Kenntnissen und Erfahrungen im Sinne einer kognitiv-sprachlichen Ressource gezielt "nutzbar" zu machen und so nachhaltige sprachliche Lernprozesse anzustoßen.

Im Projekt MEG-SKoRe trugen wir diesen diversen Voraussetzungen durch gezielte Vorbereitung auf die in den Klassen vorhandenen Sprachen Rechnung, so dass die Lehrenden etwa Beispiele aus verschiedenen in den jeweiligen Klassen gesprochenen Sprachen präsentieren und dialogisch mit den mehrsprachigen Lerner/innen entwickeln konnten. Sollen die Projektinhalte auch an anderen

Schulen implementiert und später in die Praxis des Englischunterrichts transferiert werden, ist ein solcher Aufwand seitens der Lehrkräfte jedoch unrealistisch und die Auswahl konkreter Beispiele oder der Fokus auf deren Richtigkeit werden möglicherweise in den Hintergrund rücken.

3.3 Ebene 3: Wirksamkeit

Das Projekt wurde durch eine Wirksamkeitsstudie mit Prä-Post-Messungen der Englischkompetenzen flankiert, die vor Beginn der sechsmonatigen Intervention und an zwei Punkten danach stattfanden. Die Kompetenzmessungen wurden sowohl in den Interventionsklassen durchgeführt, in denen mehrsprachig angereicherter Englischunterricht stattfand, als auch in den Vergleichsklassen mit regulärem Unterricht ausschließlich in der Zielsprache (Hopp et al. 2021). Die ersten Ergebnisse der in MEG-SKoRe durchgeführten Kompetenzmessungen finden keine Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung zwischen der Interventionsgruppe und der Vergleichsgruppe (Hopp et al. 2021). Obwohl in den Interventionsgruppen etwa 20 % der Unterrichtszeit auf nicht ausschließlich englischbezogene Aktivitäten verwendet wurde, erreichten die Schüler/innen signifikante Kompetenzzuwächse in allen gemessenen Bereichen von Wortschatz und Grammatik. In gezielt geförderten Bereichen (W-Fragen, Verbzweitstellung) schnitt die Interventionsgruppe zudem etwas besser als die Vergleichsgruppe ab (Hopp & Thoma 2021). Dies spricht dafür, dass sich eine Verkürzung der *time on task* nicht negativ auf das Lernen der Zielsprache Englisch auswirkt und so Freiräume erlaubt, in denen zusätzliche sprachliche Ressourcen aktiviert werden können und auch weitere zentrale Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik, z.B. Wertschätzung anderer Sprachen und Sensibilisierung für Sprachenvielfalt, verfolgt werden können. Angesichts der Erfahrungen, dass es trotz der vergleichsweise langen Dauer der Intervention und deren iterativer Anlage lange dauerte, bis die Schüler/innen sich an den mehrsprachigen Englischunterricht gewöhnten und sich aktiv beteiligten, wäre eine Wirksamkeitsstudie bei einer längerfristigen Umsetzung wünschenswert. Hier könnten sich dann auch eher positive differentielle Effekte mehrsprachigen Unterrichts abzeichnen.

Obgleich die begleitende Wirksamkeitsmessung wichtig ist, um Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen Fremdsprachenunterricht zu legitimieren, führt sie andererseits zu einem Spannungsfeld hinsichtlich ihrer Akzeptanz, wie aus den erhobenen qualitativen Daten hervorgeht. Ein Großteil der befragten Lehrkräfte sah die begleitenden Kompetenzmessungen kritisch, da es "lästig" für die Lernenden sei und "Unmut" erzeuge (LK1) sowie mit einem erhöhten organisatorischen

Aufwand für die Schulen verbunden sei (LK5). Auf Seiten der Lernenden beeinflussten die Kompetenzmessungen ebenfalls die Sicht auf die Intervention, da das Projekt häufig mit den wiederholten Kompetenzmessungen assoziiert wurde: "Also wir haben Themen durchgenommen und dann haben wir immer für die Uni so welche Tests geschrieben" (S 319, L1 Deutsch).

Didaktische Projekte und Innovationen, die durch eine Wirksamkeitsstudie flankiert werden, stehen damit vor der Herausforderung, dass sie aufgrund der Evaluationselemente als weniger authentisch wahrgenommen werden und potentiell geringere Akzeptanz unter den Beteiligten finden.

3.4 Ebene 4: Akzeptanz

Akzeptanz ist ein wichtiges Kriterium in der schulischen Transferforschung (vgl. Gräsel 2010; Holtappels 2013). Wie eine Maßnahme bei Schüler/innen sowie den Lehrkräften ankommt, ist daher für die erfolgreiche Einführung und die nachhaltige Implementierung von Mehrsprachigkeitsdidaktik entscheidend. Die Lernenden der Interventionsgruppen wurden daher nach Ende des Projektunterrichts in leitfadengestützten Einzelinterviews befragt, und die Lehrkräfte erhielten Gelegenheit, sich schriftlich oder in einem Telefoninterview zur Intervention zu äußern (für eine weiterführende Analyse der qualitativen Schüler/innendaten vgl. Sturm, Jakisch, Kieseier, Thoma & Hopp eingereicht).

Die Lernenden bewerteten den mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht in der überwiegenden Mehrheit als positiv. Es gefiel ihnen, Einblicke in neue Sprachen erhalten zu haben (1), und sie schätzten die Möglichkeit, im Rahmen des Englischunterrichts mit zusätzlichen Sprachen in Berührung zu kommen (2):

- (1) Also, das hat Spaß gemacht, weil das ganz interessant ist, wie die Wörter auf anderen Sprachen heißen (S 1009, L1 Russisch).
- (2) [I]ch fand, dass man dadurch noch ein bisschen mehr lernen kann, weil da auch immer noch andere Sprachen noch standen, die wir dann auch noch da zuordnen mussten, und so konnte man andere Wörter auch noch in anderen Sprachen lernen (S 724, L1 Deutsch).

Das Aufgreifen der in der Klasse vorhandenen Sprachen förderte nicht nur den Blick für sprachkontrastive Phänomene, sondern wirkte sich positiv auf das soziale Miteinander aus und bestärkte mehrsprachige Schüler/innen (3):

- (3) Weil dann zum Beispiel Leute aus unserer Klasse, die nicht dieselbe Sprache haben, können die auch mal was uns sagen, was das heißt, oder dann

wissen wir auch, wie der Unterschied vom Englischen, Deutschen zu anderen Sprachen ist (S 324, L1 Deutsch).

Während einige Lernende das sprachenübergreifende Arbeiten gewinnbringend für sich nutzen und Parallelen zwischen den Sprachen erkennen konnten, erlebten andere Schüler/innen diese neue Art des Englischlernens als verwirrend (4) und wenig hilfreich für den Kompetenzzuwachs im Englischen (5):

- (4) Englisch ist Englisch und da sollte man nicht so viele ähm Sprachen mit reinmischen, weil, hallo? – Englisch! Das ist nicht Spanisch oder was weiß ich, Türkisch oder Arabisch oder Albanisch oder *whatever*, auf jeden Fall sollte man das nicht so machen. Man sollte nur bei einer Sache bleiben, weil viele Kinder verstehen das nicht so ganz. Deswegen kommen die dann auch oft durcheinander und ähm, ist einfach nicht schön (S 917, L1 Türkisch).
- (5) Weil die Wörter in den anderen Ländern, die sind ja ganz ganz anders, die meisten. Und deswegen konnte ich auch wirklich nicht Englisch lernen, aber eher die anderen Sprachen (S 726, L1 Deutsch).

Solche Schüler/innenäußerungen weisen darauf hin, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtsangebote nicht aus sich heraus wirken, sondern sinnvoll instruiert und gezielt begleitet werden müssen, damit sich den Lernenden ihr Nutzen erschließt und sie an Akzeptanz gewinnen.

Bei den Lehrkräften fand sich ein ähnliches Muster bei der Bewertung der Interventionsstudie. Lobend herausgestellt werden insbesondere motivationale Effekte (6) sowie die den Schüler/innen mit anderen Familiensprachen zuteilwerdende Anerkennung (7), die sich in vielen Fällen positiv auf die Beteiligung im Unterricht ausgewirkt habe:

- (6) Ja, dass es halt nicht alle, aber viele Kinder sehr begeistert, wenn sie mit ihren anderen Sprachen kommen dürfen und dass so das Interesse geweckt wird an der Sprache und auch an einem anderen Blick auf die Sprache, ne, wie ist das in dieser Sprache, wie ist es in der anderen. Und manche gucken auch, dass sie Sprachen sammeln sozusagen und das fand ich schon sehr schön (LK5).
- (7) [I]ch glaube, dass für die Kinder so ein Sprachbewusstsein geschaffen wurde, dass die eben, ja, dass auch ihre eigenen Sprachen ernstgenommen wurden [...]. Weil das ist sonst ja leider so, dass man eher sagt: "Hey, Türkisch gehört hier nicht her in den Unterricht" (LK1).

Die Lehrkräfte nahmen mit, "dass Englischunterricht nicht nur Englisch sein muss" (LK2) und dass es sich lohnt, sich über die in einer Lerngruppe vorhandenen Sprachen zu informieren, "denn eigentlich wusste ich bislang nicht immer, welche Sprachen sich da überhaupt in meiner Klasse verbergen" (LK1). Mit Blick auf die durchgeführten mehrsprachigen Übungen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und phonologische Bewusstheit zeigte sich eine deutliche Präferenz für die mehrsprachige Wortschatzarbeit. Unterrichtseinheiten zur Grammatik polarisierten dagegen und wurden als "zu schwer" und "sehr langatmig" (LK3) sowie "in der methodischen Durchführung ein bisschen langweilig" (LK1), aber auch als "wirklich herausfordernd für die Kinder" (LK6) im positiven Sinne und durchaus praktikabel beschrieben. Manche Lehrkräfte merkten auch an, dass die vom Projektteam entwickelten Aufgaben und Aktivitäten vorab festgelegt wurden und eine Passung zur Lerngruppe vermissen ließen: "Bei der Zusammenarbeit hätte ich mir Anfragen und Absprachen vor Fertigstellung der Projektinhalte gewünscht. Forschung macht sich in meinen Augen lächerlich, wenn Themen im Englischunterricht behandelt werden, die den Horizont der Schüler/innen übersteigen" (LK4). Da der Unterricht aus Gründen der Vergleichbarkeit sowohl in der Kontroll- als auch der Vergleichsgruppe weitgehend von den Projektmitarbeiterinnen übernommen wurde, konnten die Lehrkräfte einzelne Lernende gezielt unterstützen und die Schüler/innen intensiv beobachten. Diese Form des Unterrichts setzte aber gegenseitiges Vertrauen voraus, denn "mir wurden so ein bisschen die Fäden aus der Hand genommen" (LK1).

Dies zeigt ein weiteres Spannungsfeld, dem sich Forschungsprojekte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik stellen müssen: Auf der einen Seite finden offene, formative und partizipatorische Konzepte, die den Rezipienten mehr Gestaltungsmöglichkeiten einräumen, eine größere Akzeptanz. Auf der anderen Seite ist zur Darlegung der Relevanz des Transfers eines bestimmten Ansatzes z.B. in einer Wirksamkeitsstudie (Ebene 3) die kontrollierte Umsetzung in einem weitmöglichst standardisierten Format wünschenswert. Andernfalls verlieren sich ggf. messbare Effekte einer Intervention in der Varianz ihrer Gestaltung und Umsetzung mit verschiedenen Beteiligten und an unterschiedlichen Standorten.

3.5 Ebene 5: Dissemination

Die Potenziale von Mehrsprachigkeit, wie sie in der angewandt-linguistischen und fremdsprachendidaktischen Forschung gezeigt werden (z.B. Cenoz & Gorter 2020), decken sich nicht notwendigerweise mit der Priorität, die Lehrkräfte und Schulverwaltungen diesem Thema beimessen. So stießen im Projektkontext durchgeführte Vorträge und Fortbildungsveranstaltungen im In- und Ausland

zwar stets auch unter Lehrkräften, Fachmoderatorinnen und Schulaufsichtspersonen auf großes Interesse, zogen aber nur wenig Rück- oder Anfragen nach sich, die auf den Wunsch nach tatsächlicher Umsetzung an der eigenen Schule deuten ließen. Etwa kam eine angebotene Lehrkräftefortbildung aufgrund zu geringer Teilnehmerzahlen nicht zustande. Schulverwaltung wie Lehrkräfte berichteten oft informell, dass andere Themen, wie z.B. Kompetenzorientierung, Inklusion oder *Classroom Management* in ihren Augen dringlicher sind. Des Weiteren mag auch die eigene, oft durch einen monolingualen Habitus geprägte Biografie den Blick für die Wahrnehmung mehrsprachiger Lernpotenziale verstellen (vgl. Young 2014) und in weiterer Folge zur Einstufung des Themas als "weniger dringlich" führen.

Diese Beurteilung illustriert das zentrale Spannungsfeld in der schulischen Transferforschung bzw. das Theorie-Praxis-Problem und somit die Frage, wie Innovationen in die Schule gelangen (Koch 2011). Aus wissenschaftlicher Perspektive verbinden sich mit Mehrsprachigkeit zahlreiche Potenziale im Kontext des schulischen Lernens. Aus Sicht der Praxis handelt es sich jedoch bei lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nicht notwendigerweise um ein Problem, das unmittelbaren didaktischen oder schulischen Handlungsbedarf nach sich zieht. Daher stellen die mit der Mehrsprachigkeitsförderung verbundenen Möglichkeiten vermutlich keinen hinreichenden Impetus dar, das eigene Handeln oder den Unterricht zu revidieren. Es ist daher ratsam, Mehrsprachigkeitsdidaktik als integralen Bestandteil inklusiven Unterrichts und (fremd-)sprachlicher Kompetenzen zu positionieren, damit sie nicht als additive didaktische Methode und ggf. zusätzliche Belastung oder gar Überfrachtung des frühen Fremdsprachenunterrichts wahrgenommen wird. Damit geht einher, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit genuiner Teil des Selbstverständnis' aller (Sprachen-)fächer sein sollte und sich konzeptionell nicht auf das Ansprechen mehrsprachiger Lerner/innen beschränken darf. Vielmehr ist Ziel, alle Schüler/innen für die Aktivierung ihrer mehrsprachigen Ressourcen zu sensibilisieren und die daraus resultierenden Vorteile für sie erfahrbar zu machen.

4. Transfermöglichkeiten jenseits des Fremdsprachenunterrichts: Mehrsprachigkeit als fachliche oder als Querschnittsaufgabe

Um Mehrsprachigkeitsdidaktik nachhaltig im Fremdsprachenunterricht zu verankern, stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten zur Platzierung des Themas sich im Bildungssystem derzeit bieten und welche Rolle konkret der Englischunterricht bei der Förderung von Mehrsprachigkeit spielen kann. Hier ergibt sich ein weiteres Spannungsfeld: Einerseits ist Mehrsprachigkeit ein Querschnittsthema, das etwa in sprachenübergreifenden Konzepten wie dem Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2011), dem österreichischen Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich & Krumm 2013) oder dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung (Lange & Gogolin 2010) kulminiert. Bedingt durch die Zergliederung der schulischen Bildung und die Aufteilung von Lerninhalten in Fächer wird andererseits ein Thema wie Mehrsprachigkeit in die Verantwortung einzelner Fächer übergeben. Daraus folgt, dass Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik in bestehenden fachlichen Strukturen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen umgesetzt werden müssen und somit Einzelfächer Zugriffspunkt sind, was zu mehreren Konflikten führt:

- *Fächerdenken.* Eine Zusammenarbeit der verschiedenen Sprachenfächer, wie sie für einen ganzheitlicheren Ansatz nötig wäre, ist meist strukturell nicht vorgesehen, und dem Transfer über Fächer hinweg wird durch schulfachliches Denken Grenzen gesetzt. Die Sprachenfächer werden außerdem als zentral für den Einbezug der Mehrsprachigkeit gesehen. Fachlehrer/innen sehen aber den Englischunterricht als "kleines" Fach im Primarbereich mit zusätzlichen Aufgaben überlastet.
- *Gewichtung.* Auf der einen Seite hat der frühe Fremdsprachenunterricht aufgrund moderater Erfolgserwartungen und curricularer Ziele Freiheiten zum Explorieren von Innovationen. Auf der anderen Seite haben aber neue Ideen und Projekte in Nebenfächern ein eher geringes Gewicht und daher nicht die benötigte Schubkraft, um überfachliche Veränderungen anzustoßen.

Im Projektzeitraum zeigte sich, dass Mehrsprachigkeit derzeit (noch) nicht "wichtig" genug als Thema für die Schul(qualitäts)entwicklung ist, um diese Strukturen aufzubrechen und zum Katalysator für eine sprachen- und fächerübergreifende Zusammenarbeit zu werden. Realistischerweise muss Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie im vorliegenden Projekt – um überhaupt auf Akzeptanz hoffen zu können und Kooperationspartner in der Praxis zu finden – fachlich zergliedert und daher notwendigerweise "klein" bleiben.

Im Projekt MEG-SKoRe lag der Fokus auf dem Aufzeigen der Vorteile für das Fach Englisch. Potenziale zur überfachlichen Zusammenarbeit ergeben sich zunächst mit dem Fach Deutsch, das Anknüpfungsmöglichkeiten für den sprachenübergreifenden Transfer bietet (vgl. Müller & Szczepaniak 2019) und innerhalb dessen sich ein Teil der in MEG-SKoRe behandelten Phänomene (z.B. Anredeformen in verschiedenen Sprachen, Groß- und Kleinschreibung) ebenso bearbeiten lassen. Im Projektkontext eingeführte Rituale (z.B. Begrüßung in der Sprache der Woche) können in weiteren Fächern aufgegriffen und erweitert werden und so in allgemeine schulische Initiativen zur Mehrsprachigkeitsförderung Eingang finden. Mit diesen eher kleineren Schritten kann es gelingen, das Thema erst einmal zu platzieren und den Beteiligten Gelegenheit zu geben, sich mit sprachen- und fächerübergreifendem Arbeiten vertraut zu machen.

Transferpotenziale ergeben sich daher unter den gegebenen Rahmenbedingungen besonders, wenn mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte von Anfang an bewusst niedrigschwellig und offen angelegt sind und so den notwendigen pädagogischen Spielraum für eine Anpassung an andere Lerngruppen bieten. Aufgaben und Übungen sollten in Umfang und Inhalten in verschiedene Richtungen skalierbar sein (z.B. durch Modifikation in Umfang und Tiefe) und somit Raum für Variationen bieten, die sich im Feld notwendigerweise ergeben werden und pädagogisches Handeln charakterisieren. Dadurch sind sie zudem anschlussfähig an andere Fächer (z.B. Deutsch sowie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache), was ihre Wirkung möglicherweise potenzieren kann.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Anhand des Projekts MEG-SKoRe skizzierte der Beitrag eine mögliche Form der Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen Fremdsprachenunterricht von der Konzipierung bis zur Dissemination und zeigte typische Spannungsfelder zwischen Zielen und Realitäten auf, die sich auf den damit verbundenen Ebenen ergaben (vgl. zusammenfassend Abb. 1). Den weitreichenden Zielen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen schulfachliche, fachdidaktische und lernerbedingte Realitäten gegenüber, die berücksichtigt, aufgegriffen und geschickt navigiert werden müssen.

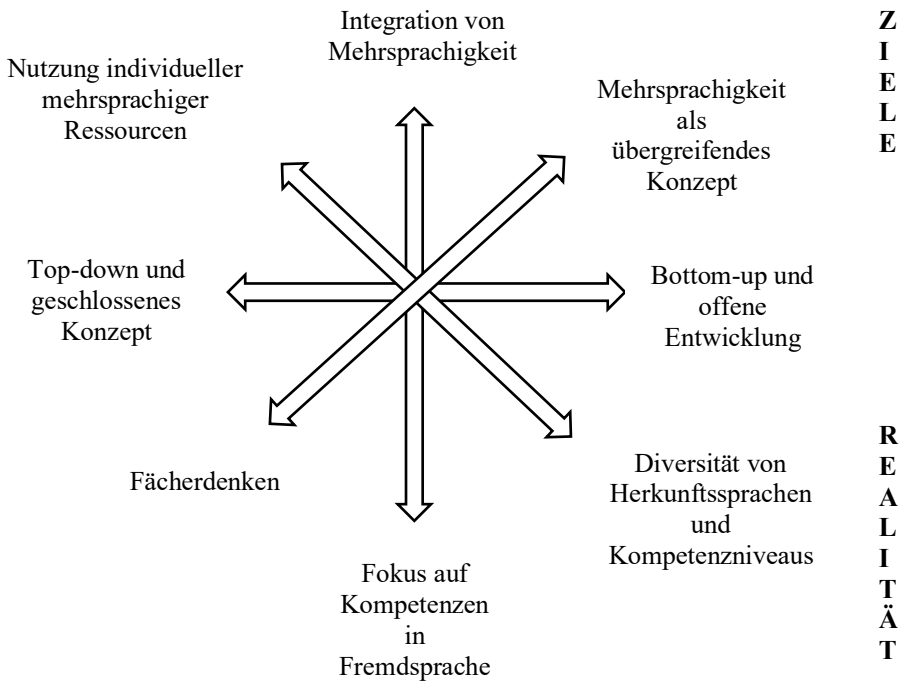


Abbildung 1: Spannungsfelder einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im (frühen) Fremdsprachenunterricht

Die Projekterfahrungen zeigen aber auch, dass die Integration von Mehrsprachigkeit in den (frühen) Fremdsprachenunterricht gelingen kann, positive bzw. neutrale Effekte auf die Kompetenzentwicklung in der Fremdsprache hat und vom Großteil der Lernenden positiv aufgenommen wird. Darüber hinaus berichteten die Lehrkräfte, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Lehr-/Lernformate sich begünstigend auf die Motivation sowie die Haltungen und Einstellungen der Lernenden auswirken und einen positiven Beitrag zur Akzeptanz von Herkunftssprachen, der Förderung von Interesse an anderen Sprachen sowie zu einem wertschätzenden Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in Schule insgesamt leisten. Fremdsprachenlehrer/innen können ihre Handlungsspielräume ausnutzen und kreativ sowie offen mit der sprachlichen Diversität in ihrem Klassenzimmer umgehen und mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente variabel einflechten und so etablieren. Erste Schritte dazu können ähnlich wie im Projekt MEG-SKoRe kleine Impulse wie die Frage nach der Übersetzung eines Wortes in weitere Sprachen oder die mehrsprachige Erweiterung von Aufgaben aus dem Lehrwerk sein.

Das Projekt MEG-SKoRe hat mit Ziel einer Wirksamkeitsstudie und aus angewandt-linguistischer Perspektive *einen* möglichen Weg zur Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Grundschule aufgezeigt. Gerade die positiven Eindrücke auf motivationaler und attitudinaler Ebene legen nahe, zukünftige Mehrsprachigkeitsprojekte auch in diese Richtung weiterzuentwickeln. Damit eine nachhaltige Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze gelingen kann, wäre dabei wünschenswert, in Kooperation mit den Beteiligten tragfähige Formate zu finden und Lehrkräfte in Form von *Action Research* oder *Design Based Research* einzubinden.

Insgesamt ist es dringliche Aufgabe der Fremdsprachendidaktik, das Globalziel der "Entwicklung mehrsprachiger Diskursfähigkeit" (Hallet & Königs 2010: 305) in adressatenspezifische Teilziele aufzugliedern, die klarer umrissen und mit möglichen didaktisch-methodischen Anknüpfungspunkten im Sprachlernprozess verbunden werden. Die derzeit existierende Pluralität mehrsprachiger Ansätze und Methoden (vgl. Hallet, Königs & Martinez 2020: 419-448) erlaubt verschiedene Zugänge zur Mehrsprachigkeitsförderung, ist aber aus Perspektive von Praktiker/innen z.T. "verwirrend" und wenig greifbar. Um Abhilfe zu schaffen, nehmen Curricula und Lehrwerke eine Schlüsselrolle ein. Der "Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" setzt hier durch die neu entwickelten Skalen zur plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz wichtige Impulse, die aber in konkrete Methoden, Materialien und Handlungsanleitungen für die Unterrichtspraxis übersetzt werden müssen. Das Projekt MEG-SKoRe zeigt die Notwendigkeit, aber auch die Chancen eines solchen Transfers auf, um die Potenziale von Mehrsprachigkeitsdidaktik beim Fremdsprachenlernen zu verwirklichen.

Eingang des revidierten Manuskripts 11.06.2021

Literaturverzeichnis

- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schüler/innen der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2005): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Blell, Gabriele (2020): Operating between Cultures and Languages: Multilingual Films in Foreign Language Classes. *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 2: 4, 52-73.
- Böttger, Heiner (Hrsg.) (2010): *Englisch. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Cenož, Jasone & Gorter, Durk (2020). Teaching English through Pedagogical Translanguaging. *World Englishes* 39: 2, 300–311 [DOI 10.1111/weng.12462].

- Cutrim Schmid, Euline & Schmidt, Torben (2017): Migration-based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 1, 29-52.
- Ekinci, Yüksel & Güneşli, Habib (2016): *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland: Eine empirische Studie*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Elsner, Daniela (2015): Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 71-94.
- Elsner, Daniela (2018): Institutionalised Foreign Language Learning – Teaching English at Different Levels. In: Surkamp, Carola & Viebrock, Britta (Hrsg.) (2018): *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart: Metzler, 17-37.
- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter; Puchta, Herbert & Becker, Carmen (2013): *Playway 4*. Rum/Innsbruck: Helbling; Stuttgart: Klett.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 7-20.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: dies. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 302-307.
- Hallet, Wolfgang (2015): Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachvernetzenden Lernens. In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 33-44.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.; Martinez, Héléne (2020): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Haukås, Åsta (2015): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* [DOI 10.1080/14790718.2015.1041960].
- Holtappels, Heinz Günter (2013): Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, Matthias & Bormann, Inka (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, 45-69.
- Hopp, Holger & Jakisch, Jenny (2020): Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 195-199.
- Hopp, Holger; Jakisch, Jenny; Sturm, Sarah; Becker, Carmen & Thoma, Dieter (2020): Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives. *International Multilingual Research Journal* 14: 2, 146-162 [DOI 10.1080/19313152.2019.1669519].
- Hopp, Holger; Kieseier, Teresa; Jakisch, Jenny; Sturm, Sarah & Thoma, Dieter (2021): Do minority-language and majority-language students benefit from pedagogical translanguaging in early foreign language development? *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* [DOI 10.1515/multi-2020-0164].
- Hopp, Holger & Thoma, Dieter (2021): Effects of plurilingual teaching on grammatical development in early foreign-language learning. *The Modern Language Journal* [DOI: 10.1111/modl.127090026-7902/2/1-20].
- Hopp, Holger; Vogelbacher, Markus; Kieseier, Teresa & Thoma, Dieter (2019): Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of proficiency in the minority and the

- majority language. *Learning and Instruction* 61, 99-110 [DOI 10.1016/j.learninstruc.2019.02.001].
- Hu, Adelheid (2018): Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism* 1, 66-84 [Online: https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19770_01.04.2020].
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *"Vieles ist sehr ähnlich." – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265-282.
- Jakisch, Jenny (2019): Verfahren der Mehrsprachigkeitsförderung im Englischunterricht. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 459-464.
- Kerr, Martin & Millie, Kate (2008): Hello to All the Children of the World. In: *Favourite Songs from the Family Learning House Kindergarten*. A Better World Production.
- Koch, Barbara (2011): *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Springer: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief* 61, 16-24.
- Lange, Imke & Gogolin, Ingrid (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Waxmann. Münster.
- Maluch, Jessica Tsimprea & Kempert, Sebastian (2017): Bilingual profiles and third language learning: the effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13 [DOI: 10.1080/13670050.2017.1322036].
- Martinez, Héléne (2015): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 44: 2, 7-9.
- Mayer, Nikola (2013): Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen, Basel: A. Francke, 56-81.
- Meißner, Franz-Joseph (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 47-52.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Schröder-Sura, Anna (2009): *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. [Online: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf, 26.01.2020].
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Müller, Astrid & Szczeplaniak, Renata (Hrsg.) (2019): *Sprachen vergleichen. Themenheft der Zeitschrift Praxis Deutsch* 278.
- Neuner, Gerhard (2005): Zur Rolle des Englischen in einem europäischen Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 163-177.
- Niedersächsisches Kulturministerium (2018): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 3-4. Englisch*. [Online: <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php>, 20.09.2020].

- Portnaia, Natalia (2007): Englischlernen in der Grundschule aus der Sicht von Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit in Deutschland. In: Elsner, Daniela; Küster, Lutz & Viebrock, Britta. (Hrsg.): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multilateralität*. Frankfurt a.M.: Lang, 107-120.
- Preker-Franke, Annegret & Preker, Philipp (2011): *Englisch und Mehrsprachigkeit: Kopiervorlagen für die Klassen 8 bis 10*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Quetz, Jürgen (2010): Auf dem Weg zur fremdsprachlichen Monokultur? Fremdsprachen an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Sociolinguistica* 24, 170-186.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reimann, Daniel (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, New York: Waxmann, 15-33.
- Schöpp, Frank (2015): Überlegungen zur unterrichtspraktischen Gestaltung einer engeren Vernetzung des schulischen Englisch- und Italienischunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLUL) 44: 2, 47-59.
- Sturm, Sarah; Jakisch, Jenny; Kieseier, Teresa; Thoma, Dieter; Hopp, Holger (eingereicht): *Pedagogical translanguaging in early foreign-language teaching: Views by minority-language and majority-language students*.
- Thaler, Engelbert (2016): Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, New York: Waxmann, 180-192.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2006): *Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Bad Berka.
- Vollmer, Helmut Johannes (2000): Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit. In: Aguado, Karin & Hu, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Dortmund, 4. – 6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 75-88.
- Young, Andrea (2014): Looking through the language lens: monolingual taint or plurilingual tint? In: Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hrsg.): *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol u.a.: Multilingual Matters, 89-109.