

Sammelrezension

Von fremdsprachlicher Bildung zu Mehrsprachigkeit und gesamtsprachlicher Bildung

Kim Schick,¹ Andreas Rohde²

Frisch, Stefanie & Rymarczyk, Jutta (eds.) (2021): *Current Research into Young Foreign Language Learners' Literacy Skills*. Berlin: Peter Lang.

Steinlen, Anja (2021): *English in Elementary Schools. Research and Implications on Minority and Majority Language Childrens' Reading and Writing Skills in Regular and Bilingual Programs*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bellet, Sandra (2022): *Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Berlin: Peter Lang.

1. Mehrsprachigkeit (und *Biliteracy*) als Querschnittsthema und Zieldimension unterschiedlicher Disziplinen

Obwohl der kulturelle, soziale und kognitive Stellenwert von Mehrsprachigkeit seit geraumer Zeit unbestritten ist und Mehrsprachigkeit, insbesondere *biliteracy*, als wertvolles Kapital erkannt worden ist (Swain, Lapkin, Rowen & Hart 1990; De Angelis 2007: 168; Bellet 2022: 89) und ein Prädiktor für Schulerfolg sein kann (Cummins 2000, 2017), tun wir uns in Deutschland schwer damit, in entsprechenden Programmen Mehrsprachigkeit und mehrsprachige *literacies* weiter zu stärken und zu fördern. Ein Grund dafür ist noch immer die Angst, dass die mehrsprachige Förderung von Lernenden zu Lasten der Deutschkenntnisse gehe. So ist es nicht verwunderlich, dass bspw. in den ersten Jahren nach der Einführung des Faches Englisch in der Grundschule überhaupt nicht klar war, inwieweit der Schrift und damit dem Lesen und Schreiben in der Fremdsprache eine Rolle zugewiesen werden sollte. Die Forschung hat jedoch mittlerweile gezeigt, dass das

1 Korrespondenzadresse: Dr. Kim Schick, Englisches Seminar II, Philosophische Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, E-Mail: kschick1@uni-koeln.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Andreas Rohde, Englisches Seminar II, Philosophische Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, E-Mail: arohde@uni-koeln.de

Lesen und Schreiben in der Fremdsprache Englisch ein wichtiger Beitrag zu einer *biliteracy* ist, die möglichst früh unterstützt werden sollte (Frisch & Rymarczyk 2021). Eines der wichtigsten Forschungsergebnisse der vergangenen Jahre ist, dass eine Überforderung oder Gefährdung des Spracherwerbs und Schriftspracherwerbs im Deutschen sowohl bei monolingual als auch mehrsprachig aufwachsenden Kindern unwahrscheinlich ist (Rymarczyk 2010). Eine solche Überforderung wurde lange Zeit befürchtet, und zwar aus verschiedenen Gründen. Zum einen wurden gerade für den aus nur zwei Unterrichtsstunden pro Woche bestehenden Anfangsunterricht Bedenken geäußert, das eigentliche Ziel, eine kommunikative Kompetenz zu erwerben, könne durch die irreguläre Graphem-Phonem-Korrespondenz des Englischen beeinträchtigt werden und möglicherweise auch die Erstsprache der Lernenden negativ beeinflussen. Weiterhin wurde vermutet, dass der Einbezug der Schrift und die *literacy*-Fähigkeiten der Schüler/innen als ein weiteres Kriterium missbraucht werden, um die Wahl der Schulform in der Sekundarstufe zu beeinflussen (Doyé 2008; Steinlen 2021).

Während in einem der hier besprochenen Werke (Bellet 2022) die Ausbildung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Primarstufe betrachtet wird, werden in den anderen beiden Werken (Frisch & Rymarczyk 2021; Steinlen 2021) die *literacy skills* mehrsprachiger Kinder mit und ohne Zuwanderungsgeschichte im Rahmen unterschiedlicher Lernkontexte (CLIL, Fremdsprachenunterricht) der Primarstufe in den Fokus gerückt. Insbesondere aus den beiden letztgenannten Werken ergibt sich die Bedeutsamkeit einer Förderung mehrsprachiger *literacy* und die Notwendigkeit einer mutigeren Herangehensweise in Bezug auf die bilinguale Förderung basaler Lese- und Schreibfertigkeiten in der Primarstufe.

Den drei Werken liegt Mehrsprachigkeit als Querschnittsthema bzw. Zieldimension zugrunde. Es wird deutlich, dass Spracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik entscheidende Beiträge zu dem mit dem *multilingual turn* einhergehenden Perspektivwechsel in Bezug auf Mehrsprachigkeit (z.B. Ellis 2021: 195) leisten und diesen in die universitäre und schulische Praxis bringen. Mehrsprachigkeit ist längst die Norm und nicht die Ausnahme in Gesellschaften und Klassenräumen. Die Grenzen zwischen den Sprachen und Kulturen im Sprachsystem mehrsprachiger Menschen sind fließend. Ihre Sprachen und Sprachlernerfahrungen interagieren miteinander und tragen gemeinsam zu ihrer gesamtsprachlichen Kompetenz bei (*crosslinguistic translanguaging theory*; Cummins 2022; Goethe Institut: o.J.). Mehrsprachige Menschen schöpfen in Bedeutungskonstruktion und Kommunikation aus ihrem gesamten Sprachenrepertoire.

Unterschiede zwischen Sprachen und ihren Sprecher/innen werden dennoch als monolingualer Habitus häufig sozial konstruiert und Muttersprachlichkeit als der Standard in Bezug auf Sprachkompetenz und Sprachpraxis gesehen (z.B. May

2014: 7-10; Ortega 2014: 32-35). In Gesellschaften und Bildungssystemen wird Sprachen weiterhin unterschiedliches Prestige zugeordnet, meist indem sie mit Nationalstaaten in Verbindung gebracht werden (Baker & Wright 2021). Aus diesen Strukturen und Denkweisen auszubrechen, ist eine Zieldimension gesamtsprachlicher Bildung (Bellet 2022: 95). Alle drei Werke werden im Folgenden dahingehend betrachtet, welche Beiträge sie zur Überwindung des monolingualen Habitus leisten, durch den im Bildungssystem immer noch Unterschiede zwischen Lernenden konstruiert werden (Panagiotopoulou, Rosen & Karduck 2018).

Ein möglicher Weg, dieses Ziel zu erreichen, ist die unterrichtliche Fokussierung von Sprachbewusstheit – ein Bindeglied, dem in allen drei Werken Bedeutsamkeit zugesprochen wird. Das komplexe Konstrukt der Sprachbewusstheit (siehe Jördening 2020) wird hier aus einer *educational perspective* betrachtet (James & Garrett 1995). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Bewusstheit von und explizite Reflexion über Sprachphänomene, Sprachpraxis und Spracherwerb Bildung insgesamt und den Spracherwerb im Spezifischen fördern.

Sprachbewusstheit umfasst zahlreiche Dimensionen (Schick & Schnuch 2018: 146-147). Die affektive Dimension (Motivation und Einstellungen gegenüber Sprachen und dem Sprachenlernen), die soziale Dimension (sprachliche und kulturelle Vielfalt im Klassenraum und in der Gesellschaft – z.B. die zuvor angesprochenen Probleme Sprachenprestige und monolingualer Habitus) und die Performanz-Dimension (der Wert von Sprachbewusstheit für die Sprachpraxis und den weiteren Spracherwerb, z.B. in Bezug auf Sprachlernstrategien) stehen im Mittelpunkt der Studie von Bellet. In den Bänden von Steinlen sowie Frisch und Rymarczyk rückt die kognitive Dimension in den Fokus, wenn sprachliche Strukturen, Regelmäßigkeiten, Systeme und Kontraste in Bezug auf Schriftsysteme und als Teil von *biliteracy* diskutiert werden.

2. Überblick über die Publikationen

Der Sammelband "Current Research into Young Foreign Language Learners Literacy Skills" unter der Herausgeberschaft von Stefanie Frisch und Jutta Rymarczyk verfolgt das Ziel, der Bedeutsamkeit von Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe Rechnung zu tragen. Der Band möchte einen Beitrag dazu leisten, das Thema Schriftspracherwerb junger Fremdsprachenlerner in der Lehrer/innenbildung stärker zu verankern. Er richtet sich an Wissenschaftler/innen und Lehrkräfte gleichermaßen, indem er das Thema von theoretischer, schulpolitischer, schulpraktisch-methodologischer und diagnostischer Seite betrachtet. Auf 287 Seiten geben 20 Autor/innen aus Deutschland, Großbritannien, Portugal und der Schweiz in zehn Kapiteln Einblicke in aktuelle

Erkenntnisstände und Forschungstätigkeiten. Der Band gliedert sich in die zwei Teile: "Assessing Reading, Spelling and Writing" und "Fostering Reading, Spelling and Writing".

Namentlich sind die Autor/innen: Stefanie Frisch, Jutta Rymarczyk, Carsten Breul, Bärbel Diehr, Claudia Kastens, Annette Becker, Katharina Karges, Małgorzata Barras, Peter Lenz, Ruth Trüb, Stefan D. Keller, Sandie Mouão, Carolyn Leslie, Maria Alfredo Moreira, Estela Monteiro, Gee Macrory, Annika Kolb, Julia Reckermann, Karoline Wirbatz, Karen Glaser.

In Anja Steinlens (2021) Studie "English in Elementary Schools" (208 Seiten) werden die Lese- und Schreibfähigkeiten von insgesamt 487 Grundschüler/innen der vierten Jahrgangstufe sowohl in einem regulären Schulprogramm als auch in drei unterschiedlich intensiven bilingualen Deutsch-Englisch-Programmen untersucht. Zwei zentrale Forschungsfragen werden adressiert: 1. Unterscheiden sich die Gruppen in Bezug auf deutsche und englische *literacy skills* in unterschiedlich intensiven Programmen? und 2. Welche mögliche Rolle spielen Variablen wie Gender, Sprachhintergrund, kognitiver Hintergrund (auf der Basis non-verbaler Intelligenz) und sozio-ökonomischer Hintergrund (ebd.: 77)? Im letzten Teil der Studie werden auf über 30 Seiten didaktisch-methodische Hinweise für einen gelingenden *Literacy*-Unterricht in der Grundschule gegeben.

Die Monografie von Sandra Bellet mit dem Titel "Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht – Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit" stellt eine Interventionsstudie in der universitären Lehrer/innenbildung dar. Die Intervention hat das Ziel, Studierende auf den Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität in der Primarstufe vorzubereiten. Auf 342 Seiten erläutert der Band den theoretischen Hintergrund zu den Themen Lehrkräfteprofessionalisierung und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, stellt die Interventionsstudie dar und diskutiert den Erkenntnisgewinn für die Lehrer/innenbildung der Zukunft.

3. Inhaltliche Schwerpunkte

In der Einleitung ihres Sammelbandes machen Stefanie Frisch und Jutta Rymarczyk deutlich, dass die Fremdsprachenforschung in den vergangenen Jahren viel zum Paradigmenwechsel rund um das Thema Mehrsprachigkeit und frühes Sprachenlernen beigetragen hat. In diesem Zusammenhang hat sich *biliteracy* als ein ganz zentraler Fokus herausgestellt.

Noch vor etwa zehn Jahren rief eine Forderung von Diehr und Rymarczyk (2012) nach mehr kognitiv-analytischen und dennoch altersgemäßen Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht der Primarstufe Skepsis hervor. Gemeint waren

z.B. sprachbewusstheitsfördernde Verfahren und der frühe Einbezug der Schriftsprache. Inzwischen kann man laut Frisch und Rymarczyk (2021: 11) in der Fremdsprachenforschung nicht nur von einem Konsens dahingehend sprechen, dass ein früher Beginn beim Fremdsprachenlernen bedeutsam ist (vgl. auch Bartosch, Frisch, Kötter & Reckermann 2021), sondern auch, dass von Beginn an die Schriftsprache und der Schriftspracherwerb in der Fremdsprache eine Rolle spielen sollten.

Die gestärkte Rolle der Schriftsprache ist zwar weitgehend in den Grundschulcurricula des Faches Englisch verankert, in Bezug auf die praktische Umsetzung befindet sich der frühe Fremdsprachenunterricht hier jedoch noch in einer Entwicklungsphase, da die Implementierung häufig noch in Diskrepanz zum wissenschaftlichen Konsens steht. Dies ist nicht zuletzt auch der Tatsache geschuldet, dass noch erheblicher Forschungsbedarf in Bezug auf die methodische Umsetzung einer Schriftsprachinstruktion im Fremdsprachenunterricht besteht, die jungen Sprachenlernenden dazu verhilft, ihr Potenzial ausschöpfen zu können. Hier knüpft der Sammelband an, indem Fragestellungen in diesem Bereich analysiert und Forschungsergebnisse aus England, Portugal, Deutschland und der Schweiz vorgestellt werden.

Der erste Teil des Bandes widmet sich dem Themenkomplex "Assessing Reading, Spelling and Writing" und besteht aus fünf Beiträgen. Diagnostische Bewertungskompetenz ist Voraussetzung dafür, dass (zukünftige) Lehrkräfte Schüler/innen individuell fördern können. Um Lehrkräfte auf diese verantwortungsvolle Aufgabe vorzubereiten, müssen diese bereits in der universitären Ausbildung mehr Einblicke in den Themenkomplex von Diagnostik und Assessment erhalten. Die fünf Aufsätze leisten hierzu Beiträge in Bezug auf unterschiedliche Fertigkeiten und Fragestellungen.

Jutta Rymarczyk beschäftigt sich mit der Analyse von Rechtschreibfehlern in Schreibversuchen junger Lernender im Englischunterricht der Grundschule in Deutschland. Rechtschreibfehler sind vor allem durch phonographische Interferenzen, insbesondere deutscher Phonem-Graphem-Korrespondenzen (GPK), zu erklären und damit als positiver Entwicklungsschritt zu betrachten: Die jungen Schüler/innen konnten offenbar bereits phonologische Bewusstheit und Einblicke in GPK-Prinzipien entwickeln. Einige Schüler/innen zeigen sogar Übergeneralisierungen orthographischer Regeln des Englischen. Wissen über Fehlerursachen und -arten kann Englischlehrkräften helfen, diese richtig einzuordnen und entwicklungsbedingte Fehler von Anzeichen für Lese- Rechtschreibschwierigkeiten zu unterscheiden. Insbesondere angesichts des Inklusionsauftrags von Lehrkräften ist es wichtig, dass diese wissen, wann spezifischer Unterstützungsbedarf besteht. Rymarczyk zeigt in ihrer Studie einerseits, dass in Bezug auf die Bewer-

tungskompetenz von Schreibfehlern bei Lehrkräften erheblicher Fortbildungsbedarf besteht. Andererseits liefert sie mit ihrem Kapitel konkrete Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines solchen Trainings für (zukünftige) Lehrkräfte, was dieses Kapitel besonders wertvoll erscheinen lässt.

Stefanie Frisch, Carsten Breul, Bärbel Diehr, Claudia Kastens und Annette Becker widmen sich in ihrem Beitrag dem Leseverständnis junger Englischlerner. Sie beziehen sich dabei auf einen Teilbereich der EULE-Studie der Universität Wuppertal, die die universitäre Lehrkräfteprofessionalisierung in den Blick nimmt. Sie stellen in ihrem Kapitel ihr eigenes Modell des Leseverständnisses vor, das spezifische Teilkompetenzen erklärt. Anschließend werden ausgewählte Leseverständnistests analysiert. Darauf basierend wurde von den Autor/innen ein Leseverständnistest für junge Englischlernende entwickelt und evaluiert. Der Test ist für Forschung und Leistungsbewertung in der Schulpraxis gleichermaßen interessant und kann als Pilotmodell in dem Bereich auch stetig weiterentwickelt werden.

Małgorzata Barras, Katharina Karges und Peter Lenz zeigen in ihrer Schweizer Studie, dass Testfragen und Testinstruktionen im Fremdsprachenunterricht in der Schulsprache statt in der Zielsprache formuliert werden sollten. Lernende können bei Testungen in der Fremdsprache nicht ihr ganzes Potenzial zeigen, die Interpretation der Testergebnisse ist erschwert und die Testvalidität beeinträchtigt. Das Kapitel ist besonders relevant, da sich die Frage nach der Testsprache v.a. im Rahmen von Forschungsprojekten immer wieder stellt, aber auch hinsichtlich einer kompetenzorientierten Leistungsbewertung diskutiert wird.

Ruth Trüb und Stefan D. Keller argumentieren, dass kreative Schreibaufgaben Teil der Bewertung im Englischunterricht sein sollten, indem sie formale und kommunikative Bewertungsskalen kombinieren und diese empirisch evaluieren. Die Argumentation legt nahe, dass Grundschüler/innen im Bereich der Schriftsprache mehr zugetraut werden kann und auch der Aspekt des kreativen Schreibens eine Rolle spielen sollte.

Sandie Mourão, Maria Alfredo Moreira, Carolyn Leslie und Estela Monteiro setzen sich für eine Auflösung traditioneller, d.h. vor allem in schriftlicher Modalität stattfindender Bewertungsverfahren im Englischunterricht der Grundschule in Portugal ein. Diese Bewertungskultur steht in Diskrepanz zum vorwiegend mündlich orientierten Englischunterricht. Sie erklären und diskutieren dies vor dem Hintergrund des portugiesischen Schulsystems und der Lehrer/innenausbildung in Bezug auf das Fach Englisch und machen Lösungsvorschläge. Der Aufsatz ist interessant, da sich einige Parallelen bzgl. der sog. Übergangsproblematik zwischen Grund- und Sekundarstufe in Deutschland erkennen lassen.

Der zweite Teil des Sammelbandes, "Fostering Reading, Spelling and Writing", präsentiert praktische Vorschläge dahingehend, wie die Schriftsprache auf anspruchsvolle und systematische Art und Weise in den Fremdsprachenunterricht der Grundschule integriert werden kann.

Anhand von Interviews mit Lehrpersonen und Lernenden zeigt Gee Macrory in ihrer Studie, dass sich junge englische Fremdsprachenlernende der Unterschiede zwischen der englischen und der französischen bzw. spanischen Orthographie bewusst sind. Die Interviews verweisen zudem auf ein Bedürfnis der Schüler/innen von ihren Lehrpersonen zur Reflexion und Formfokussierung angeregt zu werden. Dieses Bedürfnis wird jedoch oft nicht bedient, da Lehrkräfte die Schriftsprache selten systematisch einbinden und den Fokus stärker auf die Mündlichkeit legen. Begründet wird dies von Lehrkräften vor allem durch fehlende Zeit im ohnehin zeitlich begrenzten Fremdsprachenunterricht sowie mit der Angst vor negativen Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb der Schulsprache und die Motivation der jungen Lernenden. Die Ergebnisse dieser Studie stützen die eingangs von Frisch und Rymarczyk diskutierte Forderung nach analytischeren Herangehensweisen. Der Beitrag ist auch aus Inklusionsperspektive besonders interessant, da mehrsprachige Kinder einerseits Vorteile im Bereich der Sprachbewusstheit haben können (Jördening 2020) und weil Sprachbewusstheit und metasprachliche Reflexion andererseits auch für Lernende mit Förderbedarf eine wichtige Ressource darstellen können (z.B. Leidig & Marnett 2015). Diese Ressource kann jedoch vor allem dann zum Tragen kommen, wenn das Lehrer/innenhandeln dies auch systematisch unterstützt (durch bewusstmachende Aktivitäten, Instruktion).

Annika Kolb zeigt am Beispiel von Story-Apps, dass die Nutzung dieser Apps das selbstständige fremdsprachliche Lesen von Grundschüler/innen fördert, indem das Leseverständnis unterstützt, die Motivation aufrechterhalten und Lernenden dabei geholfen wird, Lesestrategien zu entwickeln. In der Studie nahmen Dritt- und Viertklässler/innen an freiwilligen Nachmittagssitzungen teil, in denen sie in Partnerarbeit Story-Apps ausprobierten. Besonders begrüßenswert ist, dass digitale Medien nicht automatisch als Mehrwert betrachtet werden, sondern eine kritisch-reflektierte Diskussion der Story-Apps in Abhängigkeit von Lernziel und Kontext erfolgt. Die Autorin diskutiert, dass die Interaktivität von Story-Apps den Lernenden nicht nur hilft, sondern sie auch durch Ablenkung herausfordert – insbesondere dann, wenn Text, Bilder und Animationen nicht kongruent sind. Zu bedenken ist hier die Schwierigkeit, dass zum Verstehen einer Geschichte einerseits intensive und langanhaltende Aufmerksamkeit erforderlich ist, gleichzeitig aber innerhalb einer Story-App Informationen über verschiedene Kanäle verfü-

bar sind, was die Fähigkeit schnell wechselnder Aufmerksamkeitssteuerung erfordert. Derartige Erkenntnisse sollten bei der didaktischen Auswahl und dem Einsatz digitaler Medien in Betracht gezogen werden.

Julia Reckermann und Karoline Wirbatz widmen sich der Frage, welche Faktoren die besseren Lesekompetenzen von CLIL-Lernenden gegenüber EFL-Lernenden erklären können. Ihre Analyse von Interviews mit Lehrenden und Lernenden zeigt, dass die Lesemotivation der beiden Lerner/innengruppen kein grundlegend unterscheidender Faktor ist. Dementsprechend lautet die Schlussfolgerung, dass in beiden Lernkontexten anspruchsvollere Texte und Leseaufgaben zum Einsatz kommen sollten. Auch hier konnte also einmal mehr gezeigt werden, dass Grundschüler/innen auch im Fremdsprachenunterricht mehr zugetraut werden darf.

Karen Glaser argumentiert ebenso wie bereits Frisch und Rymarczyk sowie Macrory in ihren Beiträgen für eine systematische Herangehensweise an Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Sie argumentiert weiterhin, dass die produktive Modalität und der kommunikativ-kreative Aspekt des Schreibens in der Primarstufe häufig vernachlässigt werden, da der Fokus stärker auf den Ebenen Wort, Reproduktion oder Lesen liegt. In ihrer eigenen Studie beschäftigt sich Glaser mit Elfchen (kurzen Gedichten) und den *Scaffolding*-Maßnahmen, die bei solchen Schreibaufgaben für Lernende wirksam sind. Positiv hervorzuheben ist hier, dass Studien wie die von Glaser erste empirische Erkenntnisse dazu liefern, wie kreative Schreibaufgaben im Grundschulunterricht tatsächlich umgesetzt werden können.

Insgesamt verschweigt der Band nicht die Herausforderungen, die eine systematische und analytische Integration von Schrift in den Fremdsprachenunterricht im Primarbereich mit sich bringt. Gleichzeitig liefert er jedoch auch erste Anhaltspunkte dafür, wie, warum und unter welchen Umständen solche Ansätze und Maßnahmen für junge Lernende wirkungsvoll und motivierend sein können. Die Auswahl der Beiträge ist dabei so gestaltet, dass das Fremdsprachenlernen und die Schrift weder auf eine kommunikativ-funktionale noch eine rein formal-analytische Dimension reduziert werden. Darüber hinaus schärfen die Beiträge das Bild in Bezug auf Lehrer/innenkompetenzen im Bereich *biliteracy*, die im Laufe der Lehramtsausbildung erworben werden müssen.

Anja Steinlens Forschung richtet sich einerseits gegen die eingangs erwähnten Vorurteile hinsichtlich der Alphabetisierung in der Fremdsprache und andererseits speziell gegen die noch immer herrschende Skepsis gegenüber so genannten Immersionsprogrammen, in denen Englisch als Unterrichtssprache im Fachunterricht (Sachkunde, Mathematik, Musik etc.) eingesetzt wird. Durch den intensiven Einsatz des Englischen wird noch immer befürchtet, dass vor allem die *Literacy*-Fähigkeiten im Deutschen leiden könnten (vgl. auch Wode 2009: 49-51).

In zahlreichen Studien hat Steinlen (z.T. gemeinsam mit Thorsten Piske) bisher herausgearbeitet, dass die L1-Lese- und Schreibfähigkeiten der Schüler/innen durch die Alphabetisierung im Englischen nicht beeinträchtigt werden und sich altersgemäß entwickeln. Die L2-Lese- und Schreibfähigkeiten hingegen sind jeweils abhängig von der Intensität der Programme. Beide Ergebnisse werden in der vorliegenden Studie bestätigt und präzisiert, indem die Englisch- und Deutschkenntnisse der Lernenden in vier verschiedenen Programmen in einem vierten Grundschuljahr untersucht werden:

- (1) in einem nicht-immersiven regulären Englisch-Programm,
- (2) in einem Programm, in dem außer dem Fach Englisch ein weiteres Fach auf Englisch unterrichtet wird (Intensität von 20%),
- (3) in einem Programm, in dem mehrere Fächer auf Englisch unterrichtet werden (Intensität von 50%),
- (4) in einem Programm, in dem alle Fächer bis auf Deutsch auf Englisch unterrichtet werden (Intensität von 70%).

Insgesamt konnten 486 Proband/innen getestet werden.

Die Deutschfähigkeiten im Lesen und Schreiben werden mit Hilfe des ELFE (Ein Lesetest für Erst- bis Sechstklässler; Lenhard & Schneider 2006) und der HSP (Hamburger Schreibprobe; May 2002) ermittelt. Die englischen Lese- und Schreibfähigkeiten werden anhand des PSAK-R (Lesen) und PSAK-W (Schreiben) (*Primary School Assessment Kit*; Little, Simpson & Catibusic 2003) getestet.

Vier Variablen werden in der Studie berücksichtigt: Gender, Sprachhintergrund, kognitiver Hintergrund (auf der Basis von non-verbaler Intelligenz) und sozio-ökonomischer Hintergrund. Die Intensität der jeweiligen Programme erweist sich wie erwartet als ein Prädiktor für die englischen Lese- und Schreibleistungen der Schüler/innen. Die entsprechenden Lese- und Schreibleistungen im Deutschen sind in allen Programmen mindestens altersgemäß entwickelt, obwohl in den intensiveren Programmen etliche Fächer auf Englisch unterrichtet werden. Das ist ein Ergebnis, das von anderen Studien abweicht (Chudaske 2012; Haag, Kocaj, Jansen & Kuhl 2017). Lediglich im regulären Englischprogramm schneiden Lernende mit Minoritätssprachhintergrund im deutschen Schreibtest (erwartbar) schlechter ab als der Durchschnitt. Ein weiteres Ergebnis, das früheren Studien widerspricht (z.B. denen in Baumert, Hohenstein, Fleckenstein, Preussler, Paulick & Möller 2017), ist, dass Gender keine signifikante Rolle in den Ergebnissen spielt. Steinlen (2021: 116-117) argumentiert hier, dass möglicherweise ein "gendersensibler Unterricht" die ansonsten bekannten Vorteile von Schülerinnen ausgeglichen haben könnte.

Insgesamt bestätigt die Studie, dass sich die englischen Lese- und Schreibfähigkeiten der Lernenden tatsächlich bei intensiverem Input steigern und dass

gleichzeitig, trotz steigender Intensität, keine Einschränkungen in den entsprechenden Deutschkenntnissen in Bezug auf das Lesen und Schreiben zu befürchten sind. Auch ein Migrationshintergrund der Lernenden hat keinen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse.

Steinlen (2021: 126-129) selbst weist auf Limitationen ihrer Forschung hin. Ein Problem ist der Elitestempel, der Immersionsprogrammen anhaftet. Letztendlich entscheiden die Eltern darüber, ob ihre Kinder ein Immersionsprogramm besuchen; eine gewisse Präselektion ist daher nicht zu vermeiden (ebd.: 38). Vor allem die kanadische Immersionsforschung hat jedoch gezeigt, dass Immersion auch für Schüler/innen mit besonderen Herausforderungen kein Tabu ist (vgl. Wesche 2002). Weiterhin sind die Angaben der Eltern der Proband/innen zu einem Migrationshintergrund möglicherweise ungenau, weil nicht, wie in jüngerer Zeit geschehen, zwischen den Migrations-Generationen unterschieden wurde. Ungenaue Angaben sind darüber hinaus auch beim sozio-ökonomischen Status anzunehmen, da die Eltern gebeten wurden, ihren Status im Verhältnis zu anderen Familien einzuschätzen, und offenbar in etlichen Fällen keine oder ungenaue Angaben machten. Zu guter Letzt wurde auch nicht erhoben, zu welchem Grad die L1 der Kinder mit Minoritätssprachhintergrund entwickelt war.

Die Studie bzw. die Monografie enthält einige weitere kleine Schwächen. So wird suggeriert, dass Immersionsprogramme miteinander grundsätzlich vergleichbar seien und auf gemeinsamen didaktisch-methodischen Säulen fußten. Das jedoch ist nicht der Fall, wie allein der Vergleich zweier Immersionsprogramme zeigt (Rohde & Lepschy 2007). Zudem wird pauschal behauptet: "[T]he involvement with content in the FL [d.i. *foreign language*] is authentic" (Steinlen 2021: 32). In diesem Fall müsste das problematische Konstrukt der Authentizität definiert werden. Zudem wird im Literaturüberblick terminologisch nicht unterschieden zwischen Konstrukten wie *proficiency*, *competence* und *skills*. Die Termini werden passim synonym verwendet und hätten unbedingt differenziert werden müssen, da ansonsten zwangsläufig das Konstrukt *literacy* nicht adäquat definiert werden kann.

Trotz der Kritikpunkte liegt hier eine Studie vor, die als wichtiger Beitrag zur Stärkung mehrsprachlicher Bildung zu sehen ist, weil vor allem auch die Bedeutung der Entwicklung der Deutschkenntnisse berücksichtigt wird. Noch einmal zu erwähnen sind auch die Empfehlungen für einen *literacy*-gestärkten Unterricht (Steinlen 2021: 133-168).

Sandra Bellets Studie (2022) ist der Interventions- und Evaluationsforschung zuzuordnen. Sie geht der Frage nach, ob sich Studienanfänger/innen mithilfe einer universitären Lehrveranstaltung gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen aneignen, mithilfe dessen sie in schulspezifischen Problemsituationen zielführend handeln und ihre Handlungsentscheidungen theoriebasiert begründen können. Für

die Studie wurde die universitäre Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Thema Mehrsprachigkeit konzipiert. Die Lehrveranstaltung wurde von allen Bachelor-Studierenden eines Jahrgangs des Lehramtes Primarstufe der pädagogischen Hochschule Vorarlberg (2. Fachsemester, etwa 60 Studierende) besucht und mithilfe eines Prä-Post- und *Follow-up*-Designs auf seine Wirksamkeit hin evaluiert. Das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen der Studierenden wurde unmittelbar vor (T1), unmittelbar im Anschluss (T2) und zwei Jahre nach der Intervention (T3) mithilfe eines von der Autorin (unterstützt durch Kolleg/innen) entwickelten Textvignettentests gemessen. Die Textvignetten bestehen aus schulspezifischen Problemsituationen, auf Basis derer die Studierenden ihr Vorgehen beschreiben und begründen sollen.

Dass ein vor-experimenteller Forschungsansatz gewählt wurde, ist nachvollziehbar, da ein randomisiertes Experimental- und Kontrollgruppendesign aus organisatorischen und ethischen Gründen nicht möglich war. Die damit einhergehende geringe interne Validität wird von der Autorin diskutiert (ebd.:181-182), da Veränderungen bei diesem Untersuchungsdesign nicht eindeutig auf die Wirksamkeit der Intervention zurückzuführen sind, da auch der Einfluss von Störvariablen denkbar ist. Eine Kontrolle all dieser Faktoren ist praktisch unmöglich.

Die Ergebnisse der Vignetten wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Analyse zeigte, dass das Wissen zu Mehrsprachigkeit bei Studienanfänger/innen (T1) unspezifisch ist und es ihnen kaum ermöglicht, zielführende Handlungsentscheidungen zu entwickeln und zu rechtfertigen (ebd.: 284). Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit einer Intervention und damit der gesamten Studie. Bestärkt wird dies durch die Ergebnisse unmittelbar nach der Lehrveranstaltung (T2). Zu diesem Zeitpunkt gelingt es den Studierenden deutlich besser, zielführende Handlungsentscheidungen zu treffen und zu begründen, nachdem sie zuvor fachspezifisches Wissen im Kontext von Mehrsprachigkeit erwerben konnten. Während Entscheidungen intuitiv getroffen werden könnten, müssen Handlungsbegründungen theoretisch fundiert sein. Hier kann die Autorin auch durch den Bezug zu anderen Studien überzeugend darstellen, dass theoretisch fundierte Begründungen nicht durch allgemeine Lerngelegenheiten im Laufe von Studium und Schulpraxis zustande kommen, sondern spezifische fachbezogene Intervention vonnöten ist. Das spezifische Wissen über Mehrsprachigkeit wirkt sich zudem positiv auf pädagogisch-psychologisches Wissen aus (ebd.: 290-294). Zwei Jahre nach der Intervention (T3) konnte die Nachhaltigkeit des Zuwachses an Handlungswissen gezeigt werden, da das Wissen nicht nur weiter bestand, sondern sich sogar geringfügig vergrößert hatte (ebd.: 296-297).

Zusätzlich zu den Textvignetten wurden einige soziodemografische Merkmale und Vorerfahrungen miterhoben. Pädagogische Vorerfahrung oder ein längerer

Aufenthalt in einem anderssprachigen Land hatten keine Auswirkung auf den Wissenszuwachs. Entgegen einer Vorannahme der Autorin zeigten monolingual aufgewachsene Studierende einen größeren Wissenszuwachs als mehrsprachige Studierende. Dieser Vorteil kann nicht dadurch erklärt werden, dass mehrsprachige Studierende mit einem höheren Ausgangsniveau (T1) in die Studie starteten. Ein Erklärungsversuch der Autorin ist, dass mehrsprachig aufgewachsene Studierende den monolingualen Habitus im Bildungssystem weniger stark hinterfragen. Sie weist aber darauf hin, dass es sich letztlich auch um ein Zufallsergebnis handeln kann, da die Gruppe mehrsprachig aufgewachsener Studierender recht klein war (ebd.: 297-299).

Die Monografie von Sandra Bellet ist nicht nur im Hinblick auf diese hochinteressanten Studienergebnisse relevant. Die Kapitel zum theoretischen Hintergrund und das Kapitel, das die Intervention (Lehrveranstaltung) detailliert beschreibt und analysiert, sind eine Fundgrube für jene, die das Thema Mehrsprachigkeit in der (universitären) Lehrer/innenausbildung verankern möchten.

Die Lehrveranstaltung besteht aus vier Themenfeldern: 1. Mehrsprachigkeit mit Englisch, 2. Sprache(n) und Identität(en), Sprachenpolitik, 3. Sprachenlernen – Sprachenunterricht, 4. Gesamtsprachliche Förderung in der Primarstufe (ebd.: 140). Die vier Themenfelder unterteilen sich weiter insgesamt in acht Trainingseinheiten – d.h. zwei Seminarsitzungen pro Themenfeld. Alle Einheiten sind durchzogen von Reflexions- und Diskussionsanlässen, z.B. hinsichtlich Sprachgebrauch, Sprachenprestige, der eigenen Sprachbiographie der Studierenden, Spracherwerb und Sprachlernstrategien. Hier wird ein starker Fokus auf die Entwicklung der unterschiedlichen Dimensionen von Sprachbewusstheit auf Seiten der Studierenden deutlich. Die fünfte Sitzung macht unter dem Titel "Learning about Language Awareness Concepts" die Sprachbewusstheit selbst direkt zum Thema. Sprachbewusstheit zieht sich also förmlich wie ein roter Faden durch die von Sandra Bellet entwickelte Lehrveranstaltung.

Die Lehrveranstaltung ist nicht nur inhaltlich interessant, sondern auch didaktisch sehr ansprechend aufbereitet, was sie für die universitäre Lehrtätigkeit umso interessanter macht. Kurze Vorlesungsanteile wechseln sich mit längeren interaktiv gestalteten und studierendenzentrierten Phasen ab. Studierende erhalten viele Möglichkeiten, die Inhalte mit Vorerfahrungen und Vorwissen zu verknüpfen und zu reflektieren. Durch den ständigen Austausch miteinander ist eine Anpassung der Lerngelegenheiten an die Rückmeldung der Studierenden gewährleistet.

Die Komplexität der Lehrveranstaltung einerseits und der Textvignetten andererseits werden im Zuge der Ergebnisdarstellung kritisch diskutiert. Letztlich ist es nicht verwunderlich, dass das Thema Mehrsprachigkeit bzw. gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen so komplex und umfangreich ist, dass ihm

kaum innerhalb nur einer Lehrveranstaltung Rechnung getragen werden kann. Insofern überrascht es nicht, dass einzelne angesprochene Themen in der Monografie (und damit einhergehend in der Lehrveranstaltung) nicht vollends in der Tiefe diskutiert werden (können). Ein Beispiel hierfür ist die auf Seite 85 thematisierte *silent period*, die als Theorie bezeichnet wird, obwohl es sich hierbei bestenfalls um eine Hypothese handelt. Es liegt Evidenz vor, dass längst nicht alle Lernenden beim Fremdsprachenlernen tatsächlich eine *silent period* durchlaufen (Ellis 2008: 74). Viel bedeutender als solche geringfügigen Kritikpunkte ist aber, dass durch die Vermittlung von spezifischen Wissensgrundlagen zum Thema Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Studie ein wichtiger Schritt zur Überwindung des monolingualen Habitus und in Richtung eines inklusiven Bildungssystems gegangen wurde.

4. Fazit

Allen drei Werken liegt das gemeinsame Ziel zugrunde, frühe Mehrsprachigkeit zu fördern und den monolingualen Habitus im Bildungssystem zu überwinden. Sie tragen zu diesem Ziel bei, indem sie die Bedeutsamkeit von Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse herausarbeiten, sowie erste Wege der praktischen Umsetzung aufzeigen. Frisch und Rymarczyk sowie Steinlen legen den Fokus auf die bis heute vernachlässigte Komponente der bilingualen *literacy*. Bellet zeigt in ihrer Studie, wie gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen bei (angehenden) Lehrkräften angebahnt werden kann.

Deutlich wird in allen betrachteten Bänden, dass eine gesamtsprachendidaktische Herangehensweise vonnöten ist, die Fächer- und Disziplingrenzen überwindet. Sprachbewusstheit könnte dabei die Rolle eines Bindeglieds einnehmen. Gleichzeitig wird aber auch in allen drei Werken deutlich, dass das von Lehrkräften zu erwerbende professionelle Wissen über Mehrsprachigkeit und *literacy* spezifisch sein muss, damit es in zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen umgesetzt werden kann. Damit kommt verschiedensten Fachdisziplinen und den Didaktiken aller Fächer die Verantwortung zu, das Thema Mehrsprachigkeit als integralen Bestandteil stets mitzudenken und innerhalb ihrer Disziplin spezifisch auszudeuten.

Eingang des revidierten Manuskripts 11.07.2023

Literaturverzeichnis

- Baker, Colin & Wright, Wayne E. (2021): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7. Aufl.). Bristol: Multilingual Matters.
- Bartosch, Roman; Frisch, Stefanie; Kötter, Markus & Reckermann, Julia (2021): The Road Ahead. Zur Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. *Grundschule Englisch* 77, 30-32.
- Baumert, Jürgen; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Preussler, Sandra; Paulick, Isabell & Möller, Jens (2017): Die schulischen Leistungen an der SESB – 4. Jahrgangsstufe. In: Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Erfolgreich integrieren – die staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann, 95-188.
- Chudaske, Jana (2012): *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2017): Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review* 87: 3, 404-425.
- Cummins, Jim (2022): Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *Cahiers de L'LOB/OLBI Journal* 12, 33-55 [Online: <https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073>].
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (2012): Current developments in teaching English as a foreign language in German primary schools. *Anglistik* 23: 1, 13-23.
- Doyé, Peter (2008): Sprechen. Zuhören. Schreiben? Lesen? Gehört die Schrift in den Fremdsprachenunterricht der Grundschule? *Grundschule* 40: 3, 53.
- Ellis, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition* (2. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2021): A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching* 54: 2, 190-205.
- Goethe Institut (o.J.). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. [Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/103.htm>, 31.08.2022].
- Haag, Nicole; Kocaj, Aleksander; Jansen, Malte & Kuhl, Poldi (2017): Soziale Disparitäten. In: Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian & Haag, Nicole (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 213-235.
- James, Carl & Garrett, Peter (eds.) (1995): *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman.
- Jördening, Johanna (2020): *Language Awareness bei mehrsprachigen Kindern*. Trier: WVT.
- Leidig, Tatjana & Marnett, Paulina (2015): Selbsteinschätzung im inklusiven Englischunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes

- Emotionale und soziale Entwicklung. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 263-282.
- Lenhard, Wolfgang & Schneider, Wolfgang (2006): *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Little, David; Simpson, Barbara L. & Catibusic, Bronagh F. (2003): *PSAK. Primary School Assessment Kit*. Dublin: Integrate Ireland Language and Training.
- May, Peter (2002): *Hamburger Schreibprobe für die Klassen 4 und 5: Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- May, Stephen (ed.) (2014): *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Ortega, Lourdes (2014): Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In: May, Stephen (ed.): *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge, 32-53.
- Panagiotopoulou, Argyro; Rosen, Lisa & Karduck, Stefan (2018): Exklusion durch institutionalisierte Barrieren. In: Ceylan, Rauf; Ottersbach, Markus & Wiedemann, Petra (Hrsg.): *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*. Wiesbaden: Springer VS, 115-131.
- Rohde, Andreas & Lepschy, Almut (2007): Englische Immersion in der Grundschule. Ein Vorschlag, das Dilemma des bilingualen Sachfachunterrichts zu lösen. In: Bosenius, Petra; Donnerstag, Jürgen & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: WVT, 1-16.
- Rymarczyk, Jutta (2010): Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache* 4, 60-78.
- Schick, Kim & Schnuch, Johanna (2018): Lernerautonomie als Weg zu nachhaltigem Englischunterricht. In: Bartosch, Roman & Köpfer, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Nachhaltigkeit*. Trier: WVT, 145-164.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon; Rowen, Norman & Hart, Doug (1990): *The role of mother tongue literacy in third language learning*. *Vox* 4, 111-121.
- Wesche, Marjorie Bingham (2002): Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: Burmeister, Petra; Piske, Thorsten & Rohde, Andreas (eds.): *An Integrated View of Language Development – Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT, 357-379.
- Wode, Henning (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.